



Actes

Journées du Printemps de la Recherche UNISFEC

Angers, les 23 et 24 mars 2024

Ces actes ont été réalisés grâce à la contribution des membres du Chantier-recherche de l'UNISFEC, et plus particulièrement

- Anaïs BOYER, ISFEC Notre Dame, Campus Auvergne
- Laurent FOUCHER, ISFEC Bretagne
- Ludovic GUILLOUX, ISFEC Notre Dame, Campus Oratoire
- Gaëtan HONORE, ISFEC Bourgogne France Comté
- Dominique MORANDEAU, Institut Notre Dame de l'Espérance, Angers
- Bastien REDDING, ILEPS, Cergy-Pontoise
- Gwénola RETO, IFUCOME, Angers
- Colette SMENTEK, ISFEC Saint Joseph, Montpellier
- Virginie TREMION, IFP Hauts de France

Avec l'aide toujours précieuse de Sandra MINVIELLE, Chargée de Mission de l'UNISFEC,

Avec la relecture complice de Marie-Anne LEDUBY (ISFEC AFAREC-Ile de France et Myriam MERCIER (ISFEC Bretagne).

A noter

- que la fonction des auteurs retenue est celle du 2d semestre de l'année 2024, en cohérence avec le Printemps de la Recherche et la rédaction des articles ;
- que nous avons eu recours à l'intelligence artificielle générative (notamment NotebookLM) à des fins de synthèse des différentes parties pour faciliter la rédaction de l'introduction ;
- que les membres du comité scientifique se sont réservé le droit de modification mineures afin de garantir la cohérence globale et de faciliter la mise en page de ces Actes.

Choisir l'espérance, la raison et la communion

Quel bonheur simple avons-nous vécu les 22 et 23 mars dernier à Angers en nous retrouvant à plus de 170 formateurs des instituts reconnus membres de l'UNISFEC et des universités catholiques pour débattre, échanger et réfléchir sur notre passion partagée pour l'éducation et la formation dans l'immense richesse de nos diversités !

Une joie que ces actes prolongent et souhaitent partager avec le plus grand nombre tant il est bon de se redire ensemble ce qui nous anime : l'espérance, la raison et la communion.

Face à la pression ambiante, l'on pourrait être tenté d'opter pour une vision décliniste. Et pourtant, c'est un choix ambitieux qu'a souhaité porter l'UNISFEC : celui de l'espérance. Ces actes rassemblent la multiplicité de regards espérants portés sur le monde à venir. Une espérance inconditionnelle en chacun des membres des communautés éducatives des établissements de l'Enseignement catholique (jeunes, enseignants, personnels OGEC, familles, chefs d'établissement, directeurs diocésains, formateurs, etc.) capables de tant de belles choses au service des jeunes et des acteurs de toutes nos communautés. Une espérance aussi dans un monde auteur de tant de merveilles, de résiliences, de solidarité et de charité quand on décide d'y prêter attention.

Ces actes disent aussi la foi de l'UNISFEC dans la recherche et la raison. Dans un monde de l'éducation profondément bouleversé par les mutations en cours, il est essentiel de prendre le temps d'analyser, comparer, réfléchir et discerner pour s'assurer que nos choix d'éducation et de formation contribuent bien avant toute chose à la construction de l'humanité des élèves, des enseignants et des personnels éducatifs et de nous tous.

Ces actes disent enfin l'exigeant chemin de la collaboration et la communion choisi par l'UNISFEC. Collaboration entre tous les instituts reconnus membres de l'UNISFEC, avec les universités catholiques, avec l'UNIFOC, Formiris et plus largement l'ensemble des acteurs de l'enseignement catholique, car il n'y a qu'ainsi que nous pourrons relever sereinement et paisiblement les défis immenses auxquels nous devons tous faire face et en faire même une opportunité pour tous et témoigner de la spécificité même de l'Enseignement Catholique.

Merci à tous ceux qui ont préparé pendant des longs mois ce 2^e printemps de la recherche, à tous ceux qui y ont participé avec enthousiasme, à tous les contributeurs et excellente lecture à chacun et rendez-vous en 2026 pour le 3^e printemps de la recherche en UNISFEC.

Matthieu POMMIERS, Président de l'UNISFEC

Table des matières

Introduction	4
Partie 1 - Pratiques de classe, pratiques de formation	6
1.1. Pratiques inclusives et coopératives	7
L'efficacité des gestes professionnels en faveur des élèves en situation de handicap bénéficiant du dispositif ULIS-école	7
Gaëtan HONORE (ISFEC Bourgogne Franche-Comté).....	7
Analyse de moments d'activité interactionnelle liés à la fonction de personne-ressource en éducation inclusive et en prévention du décrochage scolaire	12
Bruno GRAVE (ISFEC Saint Joseph, Montpellier).....	12
Vivre pour faire vivre la Conception Universelle de l'Apprentissage	16
Isis CAMPAGNE, Cécile DUDIT, Anne MIGNE, Virginie PERONNO (Institut Supérieur Ozanam, ISFEC de Nantes) et Alexandre PLOYE (CY – Cergy Paris Université).....	16
De la coopération entre humains à la coopération avec le vivant : régénérer des habitus coopératifs	22
Mathieu FERRAND (ISFEC IND-E Angers).....	22
Impact des interactions et autres facteurs sur l'intelligence collective dans des groupes de travail restreints au collège.	29
Sylvie Fornero (CEPEC, Craonne).....	29
1.2. Pratiques de formation et gestes professionnels	35
Micro-enseignement et gestes professionnels	35
Morgane JEAN, Laure MARION et Aurélie VAUCLARD (ISFEC Notre-Dame, Campus Auvergne).....	35
Enseigner en classe maternelle	39
Sous la direction de Dominique MORANDEAU (ISFEC IND-E, Angers) et d'Eric MUTABAZI (LIRFE, UCO).....	39
Analyse de l'activité de travail et formation	42
Laurence LE MAREC, David MESCHINO et Marie ARMANET (ISFEC AFAREC-IdF).....	42
Jean-Claude Mouton et Christine Felix (Groupe recherche ERGAPE).....	42
Le Multiagenda de Dominique BUCHETON comme un outil commun d'analyse	48
Antoine DERIGO, Aurélie VAUCLARD et Anaïs BOYER (ISFEC Notre-Dame, Campus Auvergne).....	48
Le LABO : des explorations pédagogiques par et pour les enseignants	51
Gwénola RÉTO (IFUCOME, Angers).....	51
1.3. Pratiques et approches didactiques	57
Formation des Professeurs des Écoles Stagiaires au processus d'institutionnalisation en mathématiques	57
Carine FRAPPIER-JEGO (ISFEC Bretagne).....	57
Premier retour sur la Recherche-Action Collaborative en didactique des mathématiques portée par l'UNISFEC	61
Sophie JOFFREDO-LE BRUN (UCO, LIRFE/CREAD) et Marie-Christine CAYRE (ISFEC IND-E, Angers), pour le groupe engagé dans la RAC.....	61
Kalliôpê, une nouvelle revue littéraire sur la lecture et la littérature jeunesse et pas que...	65
Catherine BOURGOIN et Carole RAFFIN (ISFEC Bourgogne-Franche-Comté).....	65
La formation existentielle des étudiants par des albums de littérature de jeunesse	69
Isabelle Dagué (ISFEC IND-E, Angers).....	69
Quand lire c'est entrer en conversation avec les œuvres	74
Catherine BOURGOIN (ISFEC Bourgogne-Franche-Comté).....	74
1.4. Pratiques numériques	84
De la page au code : Comment explorer les récits de la littérature de jeunesse à travers les lentilles algorithmique et littéraire - Une nouvelle représentation mentale au service de la « compréhension » du récit à l'école primaire	84
Dominique LAVAL et Delphine PEUCH-LESTRADE (ISFEC AFAREC IdF).....	84
Recherche-Action Collaborative sur les jeux asymétriques	96
Laurent FOUCHER et Cédric BRULE (ISFEC Bretagne), pour les membres de la RAC.....	96
Les enseignants en période de crise sanitaire : l'émergence de leurs arts de faire numérique	103
Stéphanie CHAUVEAU (ISFEC La Salle-Mounier).....	103

Accompagner une équipe à développer une ingénierie et une posture de formateur à distance par une utilisation optimisée et maîtrisée des outils numériques, en amont des métiers de formation de formateurs	107
Rachel BUCAILLE (ISFEC Bourgogne Franche Comté), Gilles CHIRON (ISFEC Notre-Dame Campus Oratoire) et Amandine GEVAS (ISFEC Bourgogne Franche Comté)..... 107	
Former et se former avec les technologies immersives	118
Anne-Christine LOUIS (ISFEC AFAREC IdF) 118	
Partie 2 - Pratiques de recherche et effets sur le développement professionnel des acteurs .	123
La recherche en Master Meef : quelles représentations de la pertinence de la démarche auprès des étudiants en master Meef parcours professeurs des écoles ?	124
GAUJOUR Karine (ISFEC Grand-Est) 124	
Attentes et pratiques d'étudiants autour de la direction de mémoire en Master MEEF premier degré	129
Marine DEBARBIEUX, Sabine LESENNE, Patrice MARCHANDISE et Virginie TREMION (IFP Hauts de France) .. 129	
Écrire son entrée dans le métier	137
Agnès BERTHE, Patrice BRIDE (ISFEC AFAREC IdF) 137	
Une recherche-action collaborative pour développer, améliorer la professionnalisation des acteurs et de leurs pratiques	140
Lila KERMAS, Alexandra MAURICE, Florence NOT, (ISFEC François d'Assise, Bordeaux) 140	
Robert Messanh AMAVI (Chercheur associé au Laboratoire CIRNEF, Normandie Université) 140	
La parole personnelle : Penser la professionnalisation des professeurs d'école entrant dans le métier	145
Dominique MORANDEAU (ISFEC IND-E, Angers)..... 145	
Recherche-Action Collaborative : Les gestes professionnels du formateur en contexte d'entretien post visite.	151
Laurent FOUCHER et Myriam MERCIER (ISFEC Bretagne) 151	
Contenance et fluidité : deux concepts pour mesurer l'effet maître dans la pratique enseignante.	156
Marie ROMANO-BERKOWICZ et Marie-Dominique LONG-LE-ROY (ISFEC des Alpes)..... 156	
Réflexivité et développement professionnel : Accompagner les enseignants à élargir leur pouvoir d'agir	164
Amélie ALLETRU (IFUCOME, Angers) 164	
L'usage des neurosciences éducatives en formation : en comprendre le rôle et la portée dans le métier de formateur par le lancement d'une Recherche-action-collaborative.	171
Laurence TRICOT et Marie- Anne LEDUBY (ISFEC AFAREC IdF)..... 171	
Effets de la formation des adultes : le cas du Diplôme d'Université Neurosciences et Apprentissages tout au long de la vie (DU NRSA)	176
Christelle DELAPLACE et Béatrice NOËL-LEPELLETIER (IFUCOME, Angers)..... 176	
Partie 3 - Projet de l'Enseignement catholique et anthropologie chrétienne au cœur des pratiques	182
L'école catholique et la laïcisation de l'enseignement en France (1870-1914)	183
Jean-Baptiste Murez (ISFEC La Salle-Mounier) 183	
Qu'est-ce qui ferait la catholicité d'un établissement scolaire ?	188
Matthieu POMMIERS (ISFEC François d'Assise, Bordeaux)..... 188	
Les Inspirables® : Puiser à la source de l'Enseignement catholique	192
Bénédicte Journet (ISFEC IND-E, Angers) 192	
Transidentité et non-conformité de genre. Un défi anthropologique posé à l'école catholique	194
Fabrice DEROISSART (ISFEC La Salle-Mounier)..... 194	
Mieux vivre dans nos écoles ou comment apprendre la relation	199
Bénédicte MAZET (ISFEC Midi Pyrénées)..... 199	
Récit du lancement d'une recherche-action collaborative	201
Pierre Cieutat (ISFEC Midi-Pyrénées) 201	
Conférence de clôture	205
Former aujourd'hui face aux urgences du monde de demain, quelle pédagogie de la transition?	206
Luigi Russi, Maître de conférences à l'UCO..... 206	

Introduction

Dans un monde en perpétuelle mutation, l'éducation se trouve confrontée à des défis sans précédent. Transitions écologiques, révolutions numériques, évolutions sociétales : ces transformations profondes nous imposent de repenser nos approches pédagogiques et nos pratiques de formation. Les méthodes d'hier, aussi éprouvées soient-elles, ne peuvent plus répondre seules aux besoins éducatifs d'aujourd'hui et aux aspirations des nouvelles générations. C'est dans ce contexte exigeant que les Instituts Supérieurs de Formation de l'Enseignement Catholique (ISFEC) affirment leur rôle d'acteurs majeurs du changement éducatif. Sur chaque territoire, ils conjuguent innovation et expérimentation, associant étroitement la recherche à leurs missions de formation. Cette alliance entre pratique et recherche n'est pas fortuite : elle répond à la nécessité de construire des réponses éducatives à la fois ambitieuses et ancrées dans le réel, théoriquement fondées et pragmatiquement efficaces.

Le déploiement d'un Chantier recherche et innovation au sein de l'UNISFEC vient soutenir cette alliance et concourt à plusieurs ambitions complémentaires :

- contribuer à impulser une culture commune et à renforcer et promouvoir notre réseau ;
- aider à appréhender la complexité des problématiques et situations de formation ;
- enrichir les pratiques, la réflexion et ouvrir l'horizon des possibles, à la fois individuellement et collectivement ;
- soutenir les démarches de recherche et les expérimentations en partageant les réflexions menées, les processus à l'œuvre autant que les résultats.

La deuxième édition du *Printemps de la Recherche de l'UNISFEC* a témoigné de la vitalité de cette démarche. Pendant deux journées de mars 2024, elle a rassemblé 170 participants autour de 50 communications, créant un espace unique de dialogue entre chercheurs et formateurs. Nous avons souhaité que la qualité des communications et des échanges puisse être prolongée dans des *Actes* que nous sommes heureux de vous faire découvrir.

Le présent recueil se structure autour des trois axes majeurs qui ont émergé de la rencontre :

- **Les pratiques de classe et de formation**, tout d'abord, explorent les innovations à l'œuvre dans les établissements de l'Enseignement catholique et dans nos instituts. Des pratiques inclusives aux approches numériques, de la didactique des disciplines aux gestes professionnels, ces contributions dessinent les contours d'une pédagogie en profonde évolution. Une attention particulière est portée aux démarches inclusives et à la Conception Universelle des Apprentissages (CUA), témoignant de notre engagement pour une école véritablement accessible à tous.
- **Les pratiques de recherche et leurs effets sur le développement professionnel**, ensuite, examine comment les démarches de recherche transforment les acteurs éducatifs. Les études présentées analysent notamment l'impact des dispositifs d'accompagnement des enseignants débutants, l'apport des écritures professionnelles dans la construction de la réflexivité, ou encore la contribution des neurosciences éducatives à la formation des adultes. Ces travaux soulignent combien la recherche, loin d'être un exercice théorique, constitue un puissant levier de professionnalisation.
- **L'anthropologie chrétienne et le projet de l'Enseignement catholique**, enfin, interrogent la spécificité de nos établissements dans un contexte sécularisé. Comment incarner aujourd'hui les valeurs d'accueil, de liberté et de sens qui fondent notre projet ? Comment répondre aux nouveaux défis anthropologiques qui se posent à l'école ? Les contributions de cet axe proposent des réflexions essentielles pour penser notre identité au XXI^e siècle.

À travers la diversité des approches présentées, ces *Actes du Printemps de la Recherche de l'UNISFEC* témoignent de la richesse des recherches menées dans nos instituts. Ils constituent une ressource précieuse pour tous ceux qui œuvrent à l'évolution des pratiques de formation et participent à la construction des réponses éducatives de demain. Plus encore, ils incarnent notre

conviction que c'est par le dialogue entre recherche et pratique, entre innovation et tradition, que nous pourrons relever les défis éducatifs contemporains.
Nous vous en souhaitons une bonne lecture.

Les membres du Chantier Recherche

Partie 1 - Pratiques de classe, pratiques de formation

1.1. Pratiques inclusives et coopératives

1.2. Pratiques de formation et gestes professionnels

1.3. Pratiques et approches didactiques

1.4. Pratiques numériques

1.1. Pratiques inclusives et coopératives

L'efficacité des gestes professionnels en faveur des élèves en situation de handicap bénéficiant du dispositif ULIS-école

Gaëtan HONORE (ISFEC Bourgogne Franche-Comté)

Après avoir été enseignant spécialisé et chef d'établissement, Gaëtan HONORE (directeur.isfec@cucdb.fr) est doctorant en Sciences de l'Éducation et directeur de l'ISFEC Bourgogne Franche-Comté

Résumé :

Le changement de paradigme au sein de l'Éducation Nationale a mis en avant l'approche inclusive comme nouvel impératif législatif et réglementaire. La multiplication des dispositifs ULIS-École constitue un axe fort d'accompagnement de ce mouvement. Il s'agira ici d'identifier l'efficacité des gestes professionnels des enseignants envers des élèves scolarisés en ULIS-École.

Mots clés :

Dispositif, éducation inclusive, gestes professionnels, efficacité, posture

À la rentrée 2023, plus de 436 000 élèves en situation de handicap étaient scolarisés, constituant 3.6 % des élèves, avec à leurs côtés, plus de 132 000 accompagnants d'élèves en situation de handicap (DREES, 2023). Cette arrivée massive de jeunes aux besoins éducatifs particuliers a mis le système en tension en obligeant le corps enseignant à se questionner et à ré-interpeller ses pratiques. La transformation des CLIS 1 en ULIS2 en septembre 2015 a corroboré ce changement avec une volonté évidente de permettre aux élèves en situation de handicap de travailler et d'apprendre parmi leurs pairs. Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, ces dispositifs « permettent la scolarisation d'élèves en situation de handicap, reconnus par la MDPH, au sein des écoles et établissements scolaires ordinaires ». Passer le préalable de la capacité d'accueil des établissements, il nous semble ensuite important de nous projeter sur les pratiques pédagogiques potentielles. À cet égard, la question de l'efficacité de pratiques identifiées constituera notre point d'ancrage.

La problématique de ce travail s'articulera donc autour de l'efficacité des gestes en faveur des élèves en situation de handicap. Le lien entre l'efficacité et la pratique enseignante sera évoqué (première partie) avant d'aborder plus spécifiquement le travail de recherche avec la méthodologie utilisée et les premiers résultats obtenus.

1 - Un trépied comme support d'analyse : des gestes professionnels efficaces au sein d'un dispositif

1.1. L'efficacité : approche historique

Les recherches sur l'efficacité dans l'enseignement se sont développées à partir des années 60. La première approche est apparue sous le terme « input-output » (ou fonction de production en éducation). Les résultats montraient que finalement l'école exerçait une influence limitée sur les

¹ Classe pour l'Intégration Scolaire

² Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire

résultats des élèves. Il fallait surtout retenir, selon les auteurs, le poids déterminant des caractéristiques des élèves dans leur réussite (Dupriez, Mallet, 2014). L'objet de travail fut alors orienté vers les éléments de fonctionnement interne de l'école comme le climat de classe, les pratiques pédagogiques des enseignants ou la gestion des chefs d'établissement. Les analyses multiniveaux ont ensuite pris le relais à travers un travail qui a dépassé l'analyse des dispositifs et des pratiques stricto sensu. Ces dernières se sont dirigées vers une approche globale et systémique sur les écarts de réussite en fonction par exemple du contexte social et/ou environnemental des élèves (Blakely et Subramanian, 2006 ; Evans, 2002 ; Oakes et Kaufman, 2006 ; Riva et al., 2007).

1.2. Les dispositifs comme objet d'étude

Les principales problématiques autour de cette organisation de travail résident dans le souci constant de devoir « construire des dispositifs singuliers unissant des mondes autrefois étanches » afin de réellement « faire culture commune » (Benoit, 2021). Le piège identifié de ces dispositifs s'incarne à travers des parcours et des accompagnements, qui se juxtaposent et qui s'organisent en couloirs de piste. Tout ceci contraint les professionnels à une certaine forme d'isolement (enquête ASL, 2023). Afin de requestionner ce contexte professionnel singulier, nous allons nous pencher sur les postures et les gestes professionnels.

1.3. Postures et gestes professionnels

Les gestes professionnels des enseignants sont des techniques corporelles et cognitives utilisées dans un contexte professionnel, qui sont porteuses d'efficacité et d'efficience, et qui véhiculent des valeurs reconnues par les professionnels. Ils incluent des actions menées par l'enseignant au cours de sa séance de formation, telles que des actes de langage, des actions gestuelles ou des expressions du visage, et sont considérés comme des signes, symboles ou symptômes d'une intention, d'une conviction ou de raisons d'agir. L'efficience de l'enseignant dépend en grande partie de sa capacité à mettre en œuvre des postures d'étayage ajustées et des gestes didactiques précis et réfléchis (Morel et al., 2015). Ils sont également liés à la construction des savoirs et à l'agir professionnel de l'enseignant (Dupuy & Soulé, 2021). Bucheton et Soulé (2009) complètent cette définition, en définissant les gestes comme un ensemble d'actions, de postures et d'opérations mentales visant à réaliser un enseignement. Ils ont pour but avoué de modifier la structure de la classe ou l'accompagnement d'un des élèves. Ils s'appuient sur une intentionnalité (côté enseignant) et une réaction (côté élève).

Après avoir défini les concepts sous-jacents à notre recherche, nous proposons une présentation avec l'analyse des premiers résultats.

2 - Méthodologie de recherche

Le protocole de recherche sera axé autour de trois entrées exploratoires pour l'analyse au sein de deux dispositifs :

	Échantillon	Collecte des données"	Qualitative/ quantitative	Outils de collecte
Un questionnaire auprès des acteurs de première ligne et de seconde ligne (typologie de Lejeune, 2008)	Enseignants du premier et second degré	Questionnaire en ligne diffusé au sein des communautés éducatives 240 questionnaires reçus	Approche quantitative	LimeSurvey (questionnaire en ligne)

Des entretiens semi-directifs car « le métier peut générer une réflexivité réflexe » (Bourdieu, 1985) « une observation fine et répétée » (Deicu, 2013).	Acteurs de premières lignes : enseignants et AESH ³ Et acteurs de seconde ligne (hors classe) : IEN ⁴ , parents d'élèves, Chef d'établissement et directeur, chef de service SESSAD ⁵	Entretiens semi-directifs réalisés dans les établissements scolaires accueillants les dispositifs étudiés 10 entretiens semi-directifs (11h30)	Approche qualitative	Enregistrement numérique
Filmer l'action en continu : primat grammatical pour décrire la structure et la grammaire pour les activités des personnes (Sensevy, 2021) et le primat de l'intrinsèque (Guérin, 2011), lié à la manière dont la personne décrit son « sens du jeu » (Sensevy, 2011).	Filmer en observation passive avec caméra fixe des séances au sein des dispositifs ULIS.	6 séances filmées de 1h (6h)	Approche qualitative	Caméra fixe

3 - Premiers résultats

3.1. Analyse quantitative

Les résultats de l'enquête menée auprès des enseignants nous permettent de constater que les préceptes de l'école inclusive sont bien intégrés par les membres de la communauté éducative (87,50%). En revanche, cette part baisse significativement sur la pertinence de cette nouvelle donne éducative constituée par la dimension inclusive : 82,90%. Sur le terrain, force est de constater que cette volonté d'accueillir tous les élèves se heurte à des difficultés, verbalisées par les équipes. Cette bonne volonté largement partagée est parfois mise à mal par des situations très délicates.

Les enseignants ont l'impression de connaître ces profils d'élèves mais l'analyse des autres réponses pourrait permettre de s'interroger sur leurs représentations. Il est de bon ton de rappeler qu'actuellement, 25% des élèves en situation de handicap ne sont pas scolarisés en milieu ordinaire. Les préceptes de l'école inclusive sont largement partagés mais quels sont-ils précisément ?

Il est intéressant d'observer que malgré une importante adhésion de principe, la proportion est en forte baisse quand les effets potentiels sur les élèves sont abordés. Le consensus s'effrite et peut s'associer à des propos de terrain entendus et observés dans le cadre de ma pratique professionnelle. (« Je ne suis pas formé pour ça. », « Ces élèves n'ont pas leur place dans l'école normale »)

L'idée de la faiblesse de la formation (initiale et/ou continue) reste un invariant. Ce désamour des enseignants envers leur formation mérite un temps d'arrêt réflexif car les causes sont

³ Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap

⁴ Inspecteur de l'Éducation Nationale

⁵ Services d'Éducation Spéciale et de Soins À Domicile

multiples. Les différents acteurs des communautés éducatives partagent aussi cet avis...L'idée que la société française actuelle ne réponde pas aux attendus d'une société inclusive est largement partagée mais quels sont précisément ces attendus et quelles valeurs sont associées à ce changement paradigmatique ?

Il existe sur cette question-là un hiatus évident, qui pose globalement la question de l'école inclusive pour les membres de la communauté éducative. En effet, il est souvent constaté que pour ces derniers, s'engager dans cette démarche revient à :

- Travailler uniquement pour les élèves notifiés par la MDPH et reconnus comme en situation de handicap ;
- Ces élèves doivent surtout être l'objet de travail des enseignants spécialisés ;
- Différencier sa pratique revient à individualiser les parcours.

Or, dès lors que nous nous penchons sur l'assise notionnelle et scientifique de ce concept, nous devons rappeler que, pour Tremblay (2015), l'école inclusive est une philosophie, un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école avec une « double transformation: celle des écoles pour qu'elles deviennent des communautés plus ouvertes à tous sans restriction et celle des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité » (Armstrong, 2006). Thomazet (2008) insiste sur le fait que l'école inclusive est surtout une « pratique différenciée pour tout un chacun ».

3.2 Analyse qualitative : analyse des séances

Au regard des résultats de l'analyse des entretiens menés auprès des enseignants et des AESH ainsi que et de l'analyse des séances, nous pouvons constater que :

- Plus un élève a des interactions avec son enseignante, plus les résultats sont meilleurs et la réussite avérée ;
- Un élève avec un état émotionnel faible éprouve des difficultés à modifier son rail émotionnel pour entrer dans une phase plus positive, source évidente de réussite scolaire. Ces élèves se montrent très à l'écart du déroulé pédagogique de la séance. L'essentiel des rétroactions avait lieu avec les AESH, ;
- La variation des modalités d'apprentissages proposée interfère sur la réussite des élèves. En effet, la posture labile proposée par l'enseignante est source de réussite alors que la posture fixe de l'AESH fige le déroulé didactique. Il en ressort des élèves plus enclins à s'enfermer dans un mode de fonctionnement dégradé ou abîmé ;
- Le travail d'accompagnement proposé par l'enseignante et l'AESH observées permettent aussi d'établir une première analyse. L'imposition proposée par l'AESH est très largement représentée au cours de la séance, qui a pour écueils de construire à la place de l'apprenant, supprimer, différer, éviter le problème et de faire entrer l'apprenant dans un moule en donnant une explication avec des questions fermées et suggérer (voire montrer !) ce qu'il faut faire. De ce fait, les résultats de ses élèves restent en deçà du reste de la classe.

Conclusion

Enseigner est aujourd'hui intimement lié au contexte institutionnel où le changement de paradigme impose d'accueillir tous les élèves et ce quels que soit leurs profils. Les créations de dispositifs ULIS vont de pair avec ce mouvement. A travers ce travail mettant en exergue un extrait de notre travail de thèse, nous avons pu mettre en avant, sans volonté de généraliser, une certaine singularité de l'agir-enseignant susceptible de favoriser la réussite de ces élèves et donc une certaine efficacité pédagogique et didactique : les postures labiles, les rétroactions massives avec l'enseignante spécialisée et le climat de confiance. La singularité de ce public eu égard à une reconnaissance institutionnelle du handicap doit donc s'appuyer des pratiques connues et identifiées.

Bibliographie

- Bataille, P. M. (2018). L'école inclusive : Un défi pour l'école. ESF.
- Bucheton, D. (2021). Les gestes professionnels dans la classe. ESF.
- Bucheton, D et Soulé Y. (2009), Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multiagenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48.
- Dupriez, V et Mallet R. (2013), L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités, De Boeck
- Dupuy, C. et Soulé, Y. (2021). Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français, *Pratiques*, 189-190 | 2021, <https://doi.org/10.4000/pratiques.10099>
- Morin, E. (1999). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Seuil.
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, n° 188(1), 65-77. <http://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>
- Stiker, H.-J. (2023). Au-delà de l'opposition valide et handicapé. ERES.
- Suc-Mella, P. (2020). La société inclusive, jusqu'où aller ? ERES.
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 51-65.

Sitographie :

<https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/scolarité/quels-sont-les-différents-parcours-de-scolarisation-de-lecole-maternelle-au-lycée> , consulté le 10/10/2023

<https://www.autonome-solidarite.fr/articles/lasl-devoile-les-resultats-de-letude-sur-le-climat-scolaire-dans-le-1er-degre/>, consulté le 10/09/2024

<https://eduveille.hypotheses.org/7771> , consulté le 13/07/2023

<http://eps.discipline.ac-lille.fr/telechargement/telecharge-formation/gestes-professionnels.pdf> , consulté le 13/07/2023

https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=LFA_188_0065&download=1, consulté le 12/07/2023

<https://journals.openedition.org/pratiques/10099> , consulté le 17/07/2023

Analyse de moments d'activité interactionnelle liés à la fonction de personne-ressource en éducation inclusive et en prévention du décrochage scolaire

Bruno GRAVE (ISFEC Saint Joseph, Montpellier)

Bruno GRAVE (bgformation34@gmail.com) est formateur et ancien directeur de l'ISFEC Saint Joseph de Montpellier. Docteur en Sciences de l'Éducation, il est membre du LIRDEF, EA-3749, Équipe TFP, Université Paul Valéry, Montpellier -

Résumé

Cette communication reprend les résultats et analyses partiels d'une recherche sur la fonction de personne-ressource des enseignants spécialisés ou missionnés pour la prévention du décrochage scolaire. Convoquant le cadre de la didactique professionnelle (Mayen, Pastré, Vergnaud, 2006, Vinatier, 2009), cette étude, par la recherche des invariants de l'activité réelle, démontre une vraie proximité avec la démarche de traduction encore appelée théorie de l'acteur-système, l'éducation inclusive et de la prévention du décrochage relevant ainsi de ce qu'Alter (2000) nomme une innovation ordinaire. Conçue sous forme d'une recherche-action collaborative entre chercheurs et enseignants, l'activité interactionnelle étudiée est elle-même constitutive de la démarche de recherche. L'analyse des verbatims d'échanges collectifs ou d'entretiens d'auto-confrontation sont alors le matériau soumis à l'analyse collective : recherche et mise en évidence d'invariants de l'activité, leur articulation avec des gestes et une posture d'ajustement, le lien avec la démarche de traduction. L'ensemble débouche sur quelques repères pour l'accompagnement et la formation de ces professionnels.

Mots-clés

Didactique professionnelle – Invariants situationnels – Auto-confrontation – démarche de traduction – posture professionnelle d'ajustements

1 Une méthodologie d'explicitation et de co-explicitation de l'activité réelle vécue

1.1. *Un recueil d'activité réelle grâce à la vidéo*

Comme souvent en didactique professionnelle, le recueil de données s'effectue par captation vidéo de l'activité réelle de travail. Pour cela, nous avons enregistré différents « moments » (Lefebvre, 1973) de cette activité essentiellement interactionnelle (Mondada, 2006, Filliettaz, 2018) : séances de co-enseignement, travail de préparation en binôme enseignant, réunions plus formelles d'enseignants ou d'AESH. Les enregistrements vidéos ont fait l'objet d'une première analyse : codages, découpage des phases et des séquences, moments clés de l'intrigue, diversité des formes d'adressage des acteurs. L'ensemble est tracé, formalisé et synthétisé.

1.2. *Des auto-confrontations simples et croisées aux vidéos enregistrées*

Pour chaque vidéo saisie, les acteurs principaux ont été invités à trois types d'entretiens :

- un entretien de débriefing post-vidéo (délai court de quelques jours) (1^{er} niveau) ;
- un entretien d'auto-confrontation simple (dans les trois semaines qui ont suivi la vidéo) à partir d'un choix de l'acteur filmé de trois moments significatifs de son activité, moments qu'il a souhaité commenter (2^e niveau) ;
- un entretien d'autoconfrontation croisée (mêmes délais que précédemment) à partir du choix commun des acteurs de trois moments qui leur sont parus significatifs et intéressants à expliciter (2^e niveau).

Tous les entretiens obtenus ont été retranscrits sous forme de verbatims.

1.3. Des vidéos relues, explicitées et co-explicitées en équipe de recherche

Le chercheur a procédé ensuite à un premier traitement des verbatims pour mettre en évidence ce qui lui paraissait les invariants situationnels de l'activité. Leur présentation au collectif de recherche a donné lieu à des focus groups d'échanges, d'explicitation et de co-explicitation (3^e niveau). Ces derniers ont permis de structurer l'analyse en envisageant des cas proches ou différents de ceux filmés et de poser quelques repères de démarches, quelques gestes professionnels activés, et une posture d'ajustement (Bucheton, 2009, Saillot, 2020) omniprésente dans les différents moments de l'activité. L'ensemble a permis de rejoindre, dans un schéma plutôt inductif, la démarche de traduction (Akrich, Callon, Latour, 2006) en articulant les invariants repérés et les étapes de cette démarche.

2. De quelques invariants repérés et analysés

La communication réalisée au Printemps de la recherche en ISFEC 2024 a présenté trois invariants mis en évidence dans cette recherche-action collaborative. Nous les synthétisons dans le slide (extrait du support de communication) ci-dessous :

QUELQUES INVARIANTS REPÉRÉS ET ANALYSÉS

	VERSUS INVARIANT SITUATIONNEL	VERSUS INVARIANT DU SUJET
<p>La « MÊME LONGUEUR D'ONDE »</p> <p>INTERESSEMENT</p>	Gestes et posture professionnels d'ajustement consistant à entrer en contact, à trouver un canal de communication, des objets potentiels de travail collaboratif : <i>trouver, régler, ajuster la longueur d'onde</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Culture pédagogique et professionnelle ; - « atomes crochus » ; - Dynamique de groupe ;
<p>Le « DOUBLE / MULTI-DIAGNOSTIC »</p> <p>CONTEXTUALISATION-PROBLEMATISATION</p>	Gestes et posture professionnels d'ajustement consistant à aider au diagnostic des besoins des élèves mais aussi à diagnostiquer les besoins de l'enseignant, de l'équipe, pour lui apporter les aides nécessaires	<ul style="list-style-type: none"> - Convictions et certitudes professionnelles ; - Culture pédagogique et professionnelle ; - Résistance aux changements ;
<p>La « CONSTRUCTION / CO-CONSTRUCTION » et les « AJUSTEMENTS / REGULATIONS »</p> <p>ENRÔLEMENT</p>	Gestes et posture professionnels d'ajustement consistant à entrer en collaboration, à concevoir et à organiser ensemble. Ces deux invariants sont regroupés car le second peut être une étape menant ensuite au premier : passer d'actions ponctuelles à un travail coopératif.	<ul style="list-style-type: none"> - Culture pédagogique et professionnelle ; - Conviction professionnelle ; - Appropriation de la classe et du « faire-classe » ; - Peur de l'autre « intrusif » ; - Engagement dans un travail « partagé »

Invariants mis en évidence de façon récurrente dans les auto-confrontations et articulation avec la démarche de traduction	Analyse des invariants sur un plan situationnel : règles d'actions, théorèmes en actes repérés et explicités, articulation avec des gestes et une posture d'ajustement selon différentes échelles de l'activité	Analyse des invariants du point de vue de la diversité des sujets et des facteurs individuels pouvant modifier l'activité.
--	---	--

D'autres effets ont été constatés et analysés. Nous citerons :

- d'autres invariants non détaillés ici comme celui d'une évaluation permanente, distribuée et intégrée à la démarche ou comme celui d'une analyse métacognitive/réflexive recherchée tant au niveau des élèves, des enseignants, des enseignants ressources et de leurs organisations respectives (équipes, établissements, réseaux)
- les effets de figuration : dans toute situation ou moment interactionnel, les acteurs, parfois même de façon inconsciente, cherchent à « ne pas perdre la face ». Nous avons observé ce phénomène notamment dans les échanges entre enseignants-ressources et leurs collègues, chacun cherchant à être reconnu par l'autre ;

- les effets de tensions identitaires : cette fonction de personne-ressource interroge l'identité professionnelle des acteurs. Vinatier (2009) évoque la notion d'identité en actes lorsque certains invariants situationnels viennent en tension avec les invariants du sujet. La posture même d'enseignant spécialisé peut-être amenée à être réinterrogée face aux collègues ou dans un travail collaboratif.

3. Des pistes d'actions et des perspectives

3.1 Une déclinaison des invariants en une typologie de moments/situations selon une échelle d'ajustement

Chaque invariant a été ensuite décliné selon quatre niveaux d'une échelle de l'ajustement à l'activité : moment informel/formel plutôt interpersonnel (échanges, discussions non organisées), moment formel plutôt groupal (échanges en groupes, en équipe de cycle), moment formel plutôt organisationnel (concertation, GEVASCO, journée pédagogique – dont présence et management du CE), moment formel plutôt institutionnel (réseau, département éducation inclusive).

3.2. Rédaction d'une grille référentielle du savoir-agir de l'enseignant-ressource

A partir de la grille précédente, mise en forme de formulation du savoir-agir selon les échelles d'ajustement dans l'activité et selon les étapes de la traduction (donc selon les invariants). Cette grille est toujours à l'étude au moment de la présente rédaction.

3.3. Un projet de proposition d'AFEST (Action de Formation En Situation de Travail) sur la fonction de personne-ressource des enseignants spécialisés ou missionnés PDS.

Ce projet comporte deux volets :

- Un volet « formation de tuteurs AFEST d'enseignants-ressources » pour lequel il s'agit surtout de former des accompagnateurs de terrain pour suivre et conseiller les candidats ;
- Un volet « MIN Ressource sous forme d'AFEST » visant à former, à accompagner et à évaluer les candidats dans cette fonction « personne-ressource »

Conclusion

L'ensemble de cette recherche-action collaborative contribue, par la didactique professionnelle, à développer les pratiques d'éducation inclusive et de prévention du décrochage scolaire, par l'analyse de l'activité réelle des acteurs. Ce faisant, le développement professionnel recherché se fonde davantage sur un FAIRE AVEC ou un FAIRE ENSEMBLE plutôt que sur l'application d'injonctions ou de prescriptions. Ce parti pris de la didactique professionnelle rejoint en cela la démarche de traduction, pour laquelle la meilleure chance qu'une innovation soit suivie, réside dans l'association/implication de ses destinataires dès le début de son processus de création et d'appropriation. L'appel ou le rappel à la loi ne donnent pas le mode d'emploi : l'éducation inclusive et la prévention du décrochage relèvent d'une innovation ordinaire, donc d'invention, de création, de co-construction et de régulation permanentes, jamais achevées et définitives.

Eléments d'une bibliographie partielle

- Akrich, M., Calon, M., Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, MINES Paris.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*, PUF.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multiagenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et Didactique*, 3, 3, 29-48.
- Filliettaz, L. (2018). Interactions verbales et recherches en sciences de l'éducation: Principes, méthodes et outils d'analyse, *Carnet des sciences de l'éducation de l'Université de Genève*.

- Lefebvre, H. (1973). *La somme et le reste*, Anthropos, 2009 (4^e édition).
- Mondada, L. (2006). Interactions en situations professionnelles et institutionnelles: de l'analyse détaillée aux retombées pratiques, *Revue française de linguistique appliquée*, 11 (2), 5-16
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 154, janvier-mars 2006, 145-198.
- Saillot, E. (2020). S'ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage, construire une posture d'ajustement, L'Harmattan.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Presses universitaires de Rennes.

Vivre pour faire vivre la Conception Universelle de l'Apprentissage

Retour d'atelier

Isis CAMPAGNE, Cécile DUDIT, Anne MIGNE, Virginie PERONNO (Institut Supérieur Ozanam, ISFEC de Nantes) et Alexandre PLOYE (CY – Cergy Paris Université)

Isis CAMPAGNE est enseignante en physique-chimie, formatrice et responsable de formation 2^d degré à l'ISO

Cécile DUDIT est formatrice, adjointe de direction à l'ISO

Anne MIGNE est formatrice, responsable de formation 2^d degré à l'ISO

Virginie PERONNO est enseignante en SVT, formatrice 2^d degré à l'ISO

Alexandre PLOYE est Professeur des universités à CY Cergy Paris Université

Résumé

L'équipe de formateurs de l'ISO associée à 5 chefs d'établissement impliqués dans la formation, a engagé une Recherche Action Collaborative animée par Alexandre PLOYE. Cette recherche vise, à partir des pratiques des formateurs et chefs d'établissement, à questionner la capacité de développer et créer un contexte capacitant au sein de l'ISFEC et des établissements scolaires au profit des étudiants et stagiaires.

Mots-clés

Conception Universelle de l'Apprentissage, Recherche-Action-Collaborative, formation des enseignants.

Introduction

A l'Institut Supérieur Ozanam, des besoins de remise à niveau disciplinaire et d'un étayage varié et adapté à chacun pour développer les compétences liées au parcours de formation sont devenus plus marqués. En 2022-2023, en équipe de formateurs permanents, nous nous sommes emparés de ces constats. Nos recherches nous ont conduits à découvrir la Conception Universelle des Apprentissages (CUA) dont l'enjeu est d'aller vers « une école qui ne procède pas à l'« intégration » des élèves différents, ni même à leur « inclusion », mais qui est *a priori* pensée pour tous » (Ventoso-y-Front & Fumey, 2016, p.7). Nous comprenons alors qu'il ne s'agirait pas de faire du cas par cas, de proposer à chacun des étudiants/stagiaires un parcours individualisé, tel que cela est présent en établissement scolaire et aussi dans notre accompagnement de stagiaires en formation à l'Institut. En quoi la CUA bouscule-t-elle ou conforte-t-elle nos pratiques ? Comment mettre en œuvre la CUA au sein de l'institut de formation au profit des étudiants et stagiaires accueillis ? Quel impact cette recherche collaborative aura-t-elle sur le travail en équipe ? Sommes-nous en mesure de partager sur nos pratiques empreintes pour certains de doutes, de questionnements, de peur du regard de l'autre ? Afin de poursuivre notre démarche de réflexion, nous avons fait appel à Alexandre Ployé pour nous accompagner. La recherche a débuté en septembre 2023 par deux jours de séminaire consacrés à se (re)donner les fondements de l'école inclusive et de la CUA, à construire son identité de formateur à l'heure de l'école inclusive et à préparer la méthodologie de l'analyse de la pratique professionnelle, vécue par la suite. Ainsi, après un détour par la présentation du cadre de la recherche et une tentative de définition de la CUA, trois enseignantes et formatrices décriront comment la CUA a eu un impact sur leur activité d'enseignante et de formatrice.

1 - La CUA ou comment penser l'enseignement-apprentissage pour tous

1.1. *La philosophie de la recherche*

Présentons en quelques lignes les ambitions de la recherche-action collaborative. La demande initiale était d'aider les formateurs de l'ISO à développer des gestes professionnels en accord avec les principes de la conception universelle de l'apprentissage afin d'être mieux en mesure d'accueillir et de comprendre une diversité des étudiants présentée comme de plus en plus grande. Qu'est-ce que la CUA ?

Il s'agit d'une vision pédagogique de l'éducation inclusive née en Amérique du Nord, dans le sillage du mouvement architectural « Universal design ». Considérant que les enseignants s'épuisent dans leurs pratiques quotidiennes à essayer d'adapter leurs contenus de cours à des élèves marqués par des besoins de plus en plus spécifiques, la CUA propose de renverser la perspective en quittant une logique de compensation strictement individuelle, épuisante, chronophage pour une logique d'accessibilisation généralisée des cours. Il s'agit donc de dépasser les logiques habituelles de la différenciation pédagogique qui, dans les pratiques, consiste trop souvent à donner aux mêmes élèves des adaptations individuelles récurrentes, au risque de leur stigmatisation.

Ainsi la RAC se propose de créer un espace partagé, à la fois groupal et individuel, pour penser non seulement ses pratiques de formateurs mais également son identité professionnelle dans une dimension clinique. Elle repose sur l'hypothèse qu'on ne peut penser ses pratiques sans se penser comme sujet impliqué dans une double dimension consciente et inconsciente.

1.2. *Les concepts clés de la CUA*

La CUA a vu le jour au début des années 2010. Comme écrit précédemment, elle fait suite au mouvement « Universal design » évoqué par Tremblay (2021). Elle prend également appui sur une connaissance affinée du cerveau mettant en évidence : la spécificité de chaque cerveau, la plasticité cérébrale et le rôle différencié des régions du cerveau (Belleau, 2015). Cette meilleure compréhension du cerveau a permis d'identifier le rôle de certaines zones dans le processus d'apprentissage :

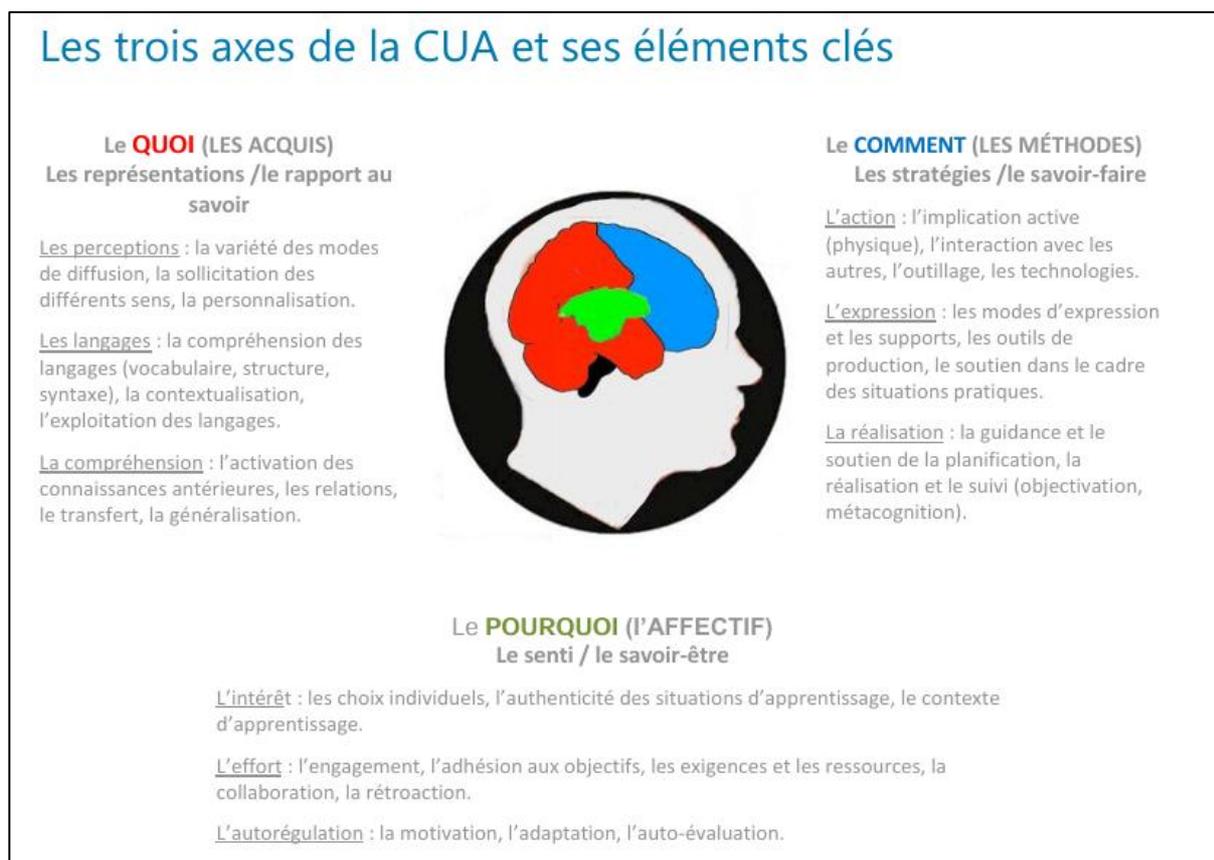
- Le cortex moteur favorisant les acquis
- Le système limbique en lien avec les affects
- Le cortex préfrontal siège des méthodes.

Ainsi, Bouchoucha (2023) explique que la CUA « n'est pas une nouvelle méthode pédagogique éphémère ou une tâche supplémentaire pour l'enseignant qui s'ajouterait à d'autres par superposition » (p.2). La CUA invite plutôt les enseignants (et au-delà, les formateurs) à anticiper les besoins des apprenants et à concevoir des situations d'enseignement-apprentissage accessibles à tous tout en prenant appui d'une part sur les recherches actuelles et d'autre part sur les forces et les potentialités des élèves. La CUA « place l'enseignant dans une posture de concepteur et de maître d'œuvre qui lui donne une plus grande maîtrise des situations scolaires » (Bouchoucha 2013, p.2). Il ne s'agit donc pas d'individualiser l'enseignement-apprentissage mais de proposer à tous les apprenants une variété de modalités d'enseignement-apprentissage afin qu'ils puissent choisir celles qui leur correspondent le mieux au moment de l'apprentissage.

Pour concevoir leur enseignement, les enseignants peuvent alors s'appuyer sur les 3 axes de la CUA que sont :

- Le quoi (les acquis) : proposer plusieurs modes de représentation de l'information et des concepts
- Le pourquoi (l'affect) : susciter la motivation et favoriser le maintien de l'engagement
- Le comment (les méthodes) : offrir aux apprenants les moyens d'action nécessaires à la réussite

Pour compléter cela, Belleau (2015), décline ces 3 axes en 9 principes directeurs (p.6). Il nous propose un schéma récapitulatif :



2 - De la théorie à l'expérience ... des pratiques qui évoluent

2.1. L'inclusion de la CUA dans ma pratique de formateur et d'enseignant (Virginie Peronno)

La 1^{ère} situation professionnelle en tant que professeur en SVT, concerne une multi-activité proposée en lycée : une expérimentation avec une moitié de classe sur les paillasses le long des murs, et, une étude de document, avec l'autre groupe, sur des tables mobiles au centre afin de travailler seul, en binôme et en petits groupes, et inversement sur la 2^e séance. Ces diverses modalités de travail et activités ont été un moyen d'inclusion pour un élève à besoins particuliers présentant des troubles du spectre autistique. En effet il a pu travailler uniquement l'analyse de documents sur les 2 séances. Le groupe au centre a pu bénéficier d'un écouteur pour faciliter leur concentration, préconisation apportée à cet élève à BEP. Donc en répondant aux besoins particuliers d'un élève, il est possible de répondre aux besoins des autres élèves, et d'éviter la stigmatisation des élèves à BEP. Ces multi-activités sont bénéfiques en termes de dynamique de cours, de motivation, de tutorat et collaboration, et de développement de l'autonomie. Pour l'élève à BEP, moins de stress, plus de temps pour travailler et de ce fait, le sentiment d'être en réussite. En tant que professeur, ces multi-activités ne sont pas forcément chronophages : diminution de l'accompagnement individuel vers plus d'autonomie, amélioration de la gestion de classe et avec une bonne planification en amont, gain de temps.

Réfléchir en RAC m'a permis de conscientiser l'intégration de la CUA dans ma pratique, à travers des postures inconscientes, spontanées. Par la suite, j'ai voulu l'intégrer dans une réflexion, en amont d'une séance, cette fois-ci en tant que formatrice en SVT, afin de répondre à la grande hétérogénéité de notre public de professeurs stagiaires.

Ainsi, afin de permettre à chacun de s'y retrouver, un plan de travail avec des objectifs de compétences évolutifs leur a été proposé avec la réalisation des productions individualisées.

Différentes modalités, des objectifs de compétences évolutifs, des propositions de productions individualisées permettent de répondre aux 3 principes de la CUA :

- L'accessibilité des apprentissages à tous et à chacun
- La différenciation pédagogique
- Le travail sur la métacognition

D'après Tremblay (2020), la CUA permet d'ajuster les méthodes et de rendre accessibles les défis pédagogiques aux habiletés de chacun. Ainsi, l'utilisation de la pédagogie différenciée, l'intégration de la collaboration entre élèves et la prise en compte des besoins de tous les élèves nous permettent, consciemment ou inconsciemment, d'être dans une culture inclusive. De là, il ne reste qu'un pas vers la CUA, en intégrant directement ces concepts, dans la construction de nos séquences. Et pour le formateur, la CUA permet de développer un sentiment d'efficacité, « en ne laissant personne au bord du chemin » (Goigoux, 2016).

2.2. Les échos de la CUA : Comment la recherche-action sur la CUA résonne avec mon développement professionnel ? (Isis Campagne)

Les premiers travaux de définition des lignes directrices de la CUA m'ont fait faire des liens avec les apports des neurosciences et de la psychologie cognitive. Des formations et lectures sur ces sujets avaient eu un impact sur mon développement professionnel comme enseignante. Un certain nombre des moyens proposés me semblent communs avec ceux qui découlent de la CUA. Celle-ci conforte donc des choix mis en œuvre dans mes cours, voire redynamise ma pratique d'enseignante et de formatrice :

Les apports des neurosciences et de la psychologie cognitive	Ce qui en découle dans ma pratique et qui rejoint les 9 principes directeurs de la CUA
Unicité Plasticité cerveau	Varier ou donner le choix des supports, méthodes, productions, croire en l'éducabilité
Mémoire	Favoriser la répétition, la catégorisation les associations (personnelles), de façon répartie dans le temps, contextualiser
Attention	Prévoir des temps divers dans le cours, un tempo, faire visualiser le résultat possible, une cible à la fois, apprendre à gérer les distractions, à programmer, organiser
Environnement	Permettre de bouger, travailler en groupe, gérer le stress, prendre plaisir, nourrir le cerveau
Statut de l'erreur	Donner du feedback, repérer/éviter les pièges, exploiter les erreurs, apprendre à inhiber certaines réponses automatiques, varier les types d'évaluation

Ce vécu a également un écho à ma pratique de formateur et responsable de formation. Encouragée par la recherche-action, j'ai envie de modifier mes pratiques comme je l'ai déjà fait dans un autre cadre. Le but de la CUA est essentiellement de faire gagner en autonomie dans les compétences liées à apprendre à apprendre. Comment est-ce que je peux donner plus d'autonomie et faire confiance aux formés dans les dispositifs dont je m'occupe ? J'investis donc les analyses de pratiques et autres échanges dans le cadre de la RAC CUA. En découlent des modifications dans ma pratique, directes ou en projet.

- En cours ou en fin de formation, aider les stagiaires à faire du lien entre les apprentissages, sous une forme synthétique au choix et adaptée aux besoins de chacun, au service d'une intégration progressive des savoirs.
- Travailler sur les imaginaires (établissement, enseignant, élèves idéaux par exemple pour définir des valeurs mais aussi ramener et accepter le réel)
- Offrir des représentations diversifiées
- Le formateur et le formé ne sont pas dans la même urgence, n'ont pas la même ambition, pas le même désir. En découle un malentendu nécessaire, inévitable. Il faut donc comprendre mon rapport au savoir et celui du formé. Il s'agit de créer des dispositifs pour

que le formé prenne conscience du malentendu. S'il glisse vers les attendus, l'objectif est atteint, sinon, je ne peux rien faire. Si j'essaie de le ramener, je serais « totalitaire ».

- Des dispositifs d'accompagnement sont nécessaires, pourraient être mis en place en FC, mais aussi démarrés en FI. L'accompagnement clinique groupal évoqué par Blanchard-Laville (2013) par exemple permettrait, à travers de l'analyse d'une difficulté, avec la singularité de l'enseignant, les émotions, une élaboration de sa pratique pour développer sa personnalité professionnelle.

2.3. L'obstacle, un déclic dans ma pratique de responsable de formation (Anne Migné)

Lors de la RAC et plus particulièrement dans le travail sur nos imaginaires de formateurs sur le bon étudiant, je me suis reconnue dans : « l'accoucheur » (Enriquez, 1981, p 149-151). C'est en endossant cette posture que je permets aux étudiants de dépasser les obstacles à la réflexivité qui se retrouvent, par exemple, dans le récit de l'enseignante novice Soizic (Bossard, 2001). Dans ce texte qu'A. Ployé nous propose à la lecture, les plaintes à propos de la formation sont nombreuses et constantes. C'est analysé comme une crise d'adolescence, pour exister, résister à l'abandon de ses anciens repères sur l'école. L'acte d'entrée en formation peut être entendu comme une régression à l'âge adolescent, renvoyant aux moments de déstabilisation, restabilisation évoqués par Jean Pierre Boutinet quand il approche le lien "adulte" et "formation" (Bossard, 2001, p 71). Un passage nécessaire à accompagner. La dernière phrase m'interpelle : comment « prendre bien davantage en compte le vécu psychique des formés » (p.82) dans la formation des enseignants pour qu'il ne fasse pas obstacle à la réflexivité ?

Par exemple, jusqu'à présent, nous avons souvent utilisé des tableaux à compléter, reprenant des situations vécues et le référentiel de compétences de l'enseignant de 2013. Pourtant, certains stagiaires ne mènent pas la réflexion de façon productive. Aussi, cette année, nous avons proposé une modélisation différente et créé un outil en 3 parties référées aux 3 axes de l'estime de soi, sous la forme de pavés irréguliers complétés au fur et à mesure de l'année. Pour relire le dispositif d'accompagnement professionnel, nous reprendrons les trois piliers de la CUA mis en exergue par Brazeau et Sénécal (2018) : les stagiaires sont-ils débrouillards, bien informés et compétents ? sont-ils centrés sur des objectifs stratégiques ? sont-ils motivés et déterminés ?

L'obstacle peut aussi être structurel. Les étudiants Master MEEF 2D sont peu nombreux, des tensions existent. Une coordinatrice ULIS en collège et formatrice vacataire anime 4h de cours. En 2023-2024, elle accueille les étudiants dans son établissement pour permettre une immersion dans un collectif. Comment faire pour que ce cours externalisé se fasse dans un contexte capacitant ? Dans le bilan de cette expérimentation, nous vérifierons auprès des étudiants en quoi ce dispositif d'immersion a facilité ou non leur appréhension de l'inclusion et des temps d'aide personnalisée. En tant que responsable de formation, je considère les obstacles pour les apprenants comme une opportunité, un booster de créativité, par des approches plurielles et ambitieuses.

Conclusion

La RAC a un effet dynamisant et stimulant sur notre démarche de développement professionnel mais aussi sur la formation d'un groupe de travail. La recherche permet de dépasser la demande initiale émanant de la direction ; car au-delà de celle-ci, elle autorise à la création d'un groupe de travail et de pensée où, dans la sécurité d'un cadre contenant, des enjeux individuels (quel formateur je suis) et collectifs (quel institut voulons-nous) peuvent s'actualiser. Le groupe est ainsi le lieu d'une intelligibilité professionnelle renouvelée et partageable.

La relecture de nos pratiques par l'angle de la CUA réactive, conscientise et conforte des habitudes, mais aussi, nous invite à les modifier. Jusqu'à présent nous avons été dans l'analyse de ce que

nous faisons et en quoi nos interventions étaient en lien avec les principes de la CUA. Notre défi à venir, et déjà en cours, sera de penser, concevoir, analyser et ajuster nos cours en prenant appui sur ces principes.

Ce printemps de la recherche a été pour nous une formidable expérience professionnelle. Elle nous a permis d'une part d'oser dévoiler ce que nous faisons dans l'institut où nous exerçons et d'autre part de rencontrer des collègues et nous ouvrir à d'autres recherches qui nous ont fait écho ou qui nous invitent à poursuivre notre réflexion.

Bibliographie

- Belleau, J. (2015). Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA), Québec, CAPRES. <http://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-l'apprentissage-cua/>.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner Pour une clinique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France.
- Bouchoucha, B. (2023, juin 1). *La CUA – Conception Universelle des Apprentissages : une démarche pour prendre en compte la diversité des élèves* <https://www.cafepedagogique.net/2023/06/01/la-cua-conception-universelle-des-apprentissages-une-demarche-pour-prendre%20en-compte-la-diversite-des-eleves/> .
- Bossard, LM. (2001). Soizic : une *adolescence professionnelle* interminable. *Connexion*, 75, 69-83.
- Brazeau, C.; Senécal, I. (2018). *La pédagogie inclusive : conception universelle de l'apprentissage* [.https://innovation.sainteanne.ca/wp-content/uploads/2018/03/Conception_universelle_apprentissage.pdf](https://innovation.sainteanne.ca/wp-content/uploads/2018/03/Conception_universelle_apprentissage.pdf).
- Enriquez, E. (2018[1981]). Petite galerie de formateurs en mal de modèles. *Cliopsy*, 20, 145-160.
- Goigoux, R. (2016), Cinq focales pour l'analyse de l'enseignement et le conseil pédagogique. Conférence Université de Clermont-Ferrand.
- Tremblay, P. (2020). *Ecole inclusive Conditions et applications*. Académia.
- Tremblay, S. *La Conception universelle de l'apprentissage (CUA) en enseignement supérieur*. <https://reussitecollegiale.ca/wp-content/uploads/2021/05/2014-04-stremblay-conception-universelle-apprentissage-enseignement-superieur.pdf>.
- Ventoso-y-Font, A.; Fumey, J. (2016). *Comprendre l'inclusion scolaire*. Canopé Editions.

De la coopération entre humains à la coopération avec le vivant : régénérer des habitus coopératifs

Mathieu FERRAND (ISFEC IND-E Angers)

Mathieu FERRAND (m.ferrand@ind-esperance.org) est formateur et responsable de direction à l'IND-E, à Angers.

Résumé

L'Anthropocène marque une ère où les activités humaines transforment profondément le système planétaire, remettant en question notre capacité à coopérer et à affronter la crise écologique. Ce concept s'impose dans les sciences sociales et de l'éducation, incitant à former les enseignants aux enjeux environnementaux. La pandémie de COVID-19 a accentué l'isolement et la solitude, soulignant la nécessité de recréer des liens durables entre humains et non-humains. Mais comment enseigner pour qu'élèves et enseignants prennent la pleine mesure des enjeux actuels liés à l'Anthropocène ? Repenser l'éducation en recréant un lien de coopération durable entre humains, entre humains et non-humains semble essentiel. Réapprendre à voir le vivant⁶, à ressentir, à percevoir sa fragilité invite à repenser la manière dont nous tissons notre relation avec lui. Comment repenser la coopération aujourd'hui ? L'école, la famille, la socialisation permettent-elles de transmettre de nouveau des habitus ou des dispositions que l'on pourrait qualifier de « coopératifs » ?

Mots-clés

Coopération, anthropocène, classe du dehors, habitus, disposition, hystérésis

1. Coopérer, une compétence humaine et non-humaine très ancienne

« Un pour tous, tous pour un », cette maxime venue tout droit de l'univers des trois mousquetaires d'Alexandre Dumas renvoie à un imaginaire collectif, « ensemble on va plus loin, on est plus fort ». C'est ce que semblent nous dire ces soldats au service du roi Louis XIII. Cette expression devenue si célèbre induit presque l'idée que les mousquetaires ne pouvaient faire autrement pour parvenir à l'accomplissement de leur mission. Comme si les objectifs à atteindre les amenaient naturellement à coopérer. Si Alexandre Dumas prêtait des vertus de coopération à l'organisation de ses mousquetaires, l'espèce humaine a-t-elle toujours coopéré de manière naturelle ?

Régénérer le lien social, régénérer la coopération entre humain, entre humains et non-humains demande de se questionner sur les arcs puissants qui étaient à l'œuvre depuis le début de l'humanité.

1.1. La coopération entre humains

D'autres ancêtres avant les mousquetaires ont éprouvé ce besoin de coopération. L'espèce humaine a si bien prospéré sur la planète Terre qu'elle en occupe la totalité du territoire, même les parties les plus reculées. Elle s'y est installée, y a forgé des civilisations et y a érigé des monuments tous plus impressionnants les uns que les autres. Mais comment nos ancêtres sont-ils parvenus à leur fin ? Ont-ils éradiqué d'autres espèces ? Chassé les plus grands de leurs prédateurs jusqu'à l'extinction pour y parvenir ? « Cette explication de domination par la compétition » est peu probable, « la clé du succès réside probablement dans notre esprit de

⁶ Comprendre ici que l'humain doit repenser sa relation avec ce qu'il appelle « la nature ». De nombreuses études récentes proposent de parler du « vivant » au lieu de la « nature » pour que la place des humains y soit plus évidente (Zhong Mengual et Morizot, 2018).

coopération ». (F. De Waal, 2017). La singularité d'Homo-Sapiens ne serait donc pas l'instinct meurtrier, ni l'habileté technique, mais la coopération. Contrairement à une idée reçue et largement véhiculée, ce qui a permis à l'espèce humaine de prendre l'ascendant sur l'ensemble du vivant ne serait donc pas sa capacité technique meurtrière, mais son aptitude inégalée dans le règne animal à construire et à se projeter collectivement. Par conséquent, on peut considérer la coopération comme un des facteurs principaux de développement et de survie de l'être humain.

« La clé de la transformation d'une créature sociale semblable au singe en un animal cultivé, vivant au sein d'une société hautement structurée et organisée, est le partage : partage du travail et partage de la nourriture » (Leakey et Lewin, 1985). Le passage du régime herbivore au régime carnivore a constitué un facteur décisif dans le développement d'une solidarité sociale. Pour Leakey et Lewin, l'organisation de la chasse collective a contribué de manière décisive à la « transmission de l'esprit de coopération ». L'organisation de la chasse collective, qui remonte approximativement à 2 millions d'années, a permis d'augmenter considérablement les chances de succès par rapport aux chasses en solitaire, notamment pour la chasse de plus grosses proies. Cependant, l'organisation de la chasse collective, plus technique, nécessitait une organisation singulière et exigeait une collaboration étroite de ses participants. La collaboration de chacun au service de l'émergence de cet « esprit de coopération ».

La pratique de la chasse collective va apporter progressivement à nos ancêtres deux changements majeurs : « l'installation des camps de base et la division du travail ». Ces deux facteurs clés de l'évolution d'Homo-Sapiens-Sapiens vont permettre, de manière naturelle, la formation d'un « réseau social étroit » où on inculquera aux plus jeunes les qualités indispensables pour l'insertion dans un environnement social complexe et à leur contribution à l'économie de groupe, soit par la chasse, soit par la cueillette » (Leakey et Lewin, 1985). La pratique de la chasse collective agit donc comme un accélérateur de socialisation et de coopération naturelle des premiers humains. Coopérer n'est donc pas seulement partager un but commun. Il s'agit de réfléchir ensemble, de rêver ensemble (E. Laurent, 2024 p.31).

Ce « génie coopérateur de l'espèce humaine » (Leakey et Lewin, 1985) est à nuancer tant il a également produit des effets destructeurs pour ses communautés, notamment lorsqu'il va être exploité pour faire la guerre, activité proprement humaine, afin de s'approprier des nouveaux territoires et accumuler des richesses. Paul Ricœur cite Sophocle qui dans Antigone nomme à la fois l'espèce humaine comme « la merveille » et « la terrible » (P. Ricœur, 1993).

Certaines causes dépassant l'intérêt individuel vont amener les civilisations à une nécessité de coopération. On peut citer l'exemple des pyramides d'Égypte. On pourrait croire à l'image d'Épinal qui renverrait à des milliers d'esclaves travaillant sous le coup permanent des fouets à la joue d'un pharaon, considéré comme un demi-Dieu. Les fouilles archéologiques autour du site archéologique de ouadi el-jarf (P. Tallet, 2013) proposent une réalité différente dont l'analyse permet de mettre en perspective un esprit de coopération solidement ancré. Il a certes fallu une volonté politique importante pour y parvenir. Les bâtisseurs étaient des ouvriers égyptiens qualifiés et bien nourris qui vivaient dans une ville temporaire proche. Les fouilles archéologiques menées sur ce site révèlent une communauté très organisée, riche en ressources, qui devait être soutenue par une autorité centrale forte. Il est probable que les communautés de toute l'Égypte fournissaient des travailleurs, ainsi que de la nourriture et d'autres produits essentiels, pour ce qui était devenu en quelque sorte un projet national visant à montrer la richesse et le pouvoir des anciens pharaons qui a mobilisé les régions les plus éloignées. « Un pour tous, tous pour un ».

1.2. La coopération du vivant

Au-delà de l'espèce humaine et bien avant son apparition, le vivant coopère pour se développer, inlassablement.

« Il existe dans le monde du vivant un principe autre que la sélection naturelle qui pourrait permettre d'expliquer certains aspects du monde végétal (J.M Pelt, 2015). Jean-Marie PELT, biologiste et botaniste présente le processus de « l'associativité » qui a pour racine la solidarité et la coopération. C'est l'association d'éléments simples qui se mettent ensemble pour donner des éléments plus complexes, aux propriétés nouvelles. Ainsi, les propriétés de l'eau, si majeure pour la vie, n'existent pas dans les atomes d'Oxygène et d'Hydrogène. Ces deux atomes ont mis en commun des électrons dans la molécule H₂O. Des éléments tels que les atomes travaillent ensemble à un même but.

Chez les animaux des habitudes de coopération sont aussi à observer. Des recherches portées sur les chimpanzés à l'université de Emory aux Etats-Unis au sein du centre de recherche sur les primates de Yerkes montrent que si un membre d'une colonie est en difficulté, systématiquement, un autre membre sans lien de parenté va lui venir en aide en apportant quelque chose ou en se substituant à lui. Chez les chimpanzés la coopération se fonde tout d'abord sur la réciprocité : Ils se souviennent des faveurs qu'ils ont reçues et peuvent se montrer aidants ou généreux en fonction de faveurs reçues précédemment. Ensuite, chez ces mêmes chimpanzés mais également chez tous les mammifères, c'est l'empathie qui peut générer de la coopération d'après F. De Wall, primatologue et professeur en ethnologie. Les mammifères s'identifient à ceux qui souffrent ou qui sont dans le besoin et éveillent en eux un besoin de venir en aide. Des expériences menées sur des primates montrent qu'ils préfèrent choisir une récompense « prosociale » plutôt qu'une récompense individuelle. Les primates se soucient donc de l'autre. Des exemples d'adoption de chimpanzés orphelins par d'autres chimpanzés ou alors la protection des plus vulnérables contre des prédateurs sont nombreux. F. De Waal avance que cette tendance à « prendre soin d'autrui se développe à partir des soins maternels nécessaires à tous les mammifères (...) Cette sensibilité et le processus hormonaux qu'ils soutiennent favorisent les liens émotionnels, l'empathie et la coopération. » (F. De Wall, 2017).

Dans la nature, les animaux sont rarement amenés à coopérer avec d'autres groupes d'animaux de la même espèce. Les groupes de primates sont souvent en compétition les uns avec les autres. Des expériences ont cependant montré que des Bonobos sont capables d'échanger des services et de la nourriture avec des inconnus, tous comme les humains.

Un autre exemple de coopération est celui des reptiles avec les oiseaux. Aux Galápagos, il n'est pas inhabituel de voir un pinson sautiller sur le dos d'un iguane ou d'une tortue géante, l'inspecter de près et lui retirer les cellules mortes et parasites de la peau. Encore une fois, chaque espèce trouve des bénéfices dans cette interaction : l'oiseau y gagne un repas facile, tandis que cela permet au reptile de rester propre et en bonne santé. « Un pour tous, tous pour un ». Ces individus d'espèces différentes dépendent les uns des autres, ce qui permet une relation basée sur la réciprocité.

Chez les animaux la collaboration se met en place « de manière naturelle et autoorganisée » (F. Hallé, 1999). Chaque individu remplit un rôle particulier en fonction de ses capacités ou des places disponibles. Nous pouvons prendre l'exemple de la chasse où chacun semble collaborer naturellement, instinctivement sans qu'un responsable de la chasse ne donne de consignes particulières aux différents membres impliqués.

La coopération entre les plantes et les animaux remonte au crétacé avec l'apparition des plantes à fruits. Les plantes attirent les animaux par leurs parfums et leurs couleurs, ensuite deux groupes d'animaux vont être à l'œuvre : un premier groupe d'animaux constitués d'abeilles, de papillons ou de chauves-souris vont transporter le pollen. Ce qui permet à la plante de se reproduire. Un deuxième groupe d'animaux va quant à lui consommer les fruits, recracher puis disperser les graines. La plante agrandit donc son territoire par cette « mise en commun de compétences » (F. Hallé, 1999).

Autre exemple de coopération indirecte du vivant : au Botswana, les hippopotames creusent des sillons en se déplaçant. Ces sillons façonnent des canaux et permettent lors de la saison des pluies de manière indirecte à l'eau de s'épandre sur tout le plateau du Kalahari. Sans l'action des hippopotames, de nombreuses espèces ne pourraient avoir accès à cet élément si indispensable à la vie. Les rapports de coopération dans le vivant permettent l'équilibre de la biodiversité.

Cette coopération entre les animaux et les plantes est appelée « mutualisme » car elle implique une interaction mutuellement bénéfique. Certaines espèces de plantes et de pollinisateurs se sont même coadaptées à leurs besoins mutuels. Plusieurs espèces de colibris ont développé au cours de leur évolution un bec plus long pour s'adapter à certains types de fleurs et ainsi participer à la reproduction en répandant le pollen sur d'autres fleurs. Cette notion d'interaction mutuellement bénéfique renvoie à la définition de la coopération proposée par Sylvain Connac (. En coopérant, chacun doit y trouver un « intérêt » commun. Dans une coopération avec la nature, l'espèce humaine développe un lien d'interdépendance mais aussi de responsabilisation. Elle se replace ainsi au centre de l'écosystème et renouvelle cette relation d'équilibre avec le monde qui l'entoure. Cet esprit de transformation se développe dès le plus jeune âge, à l'école où la transmission de lien de coopération avec la nature semble essentielle. Cependant, la coopération ne semble pas être au centre des préoccupations des programmes et de l'institution qui vise davantage la mise en œuvre de pédagogies pensées comme efficaces et court-termistes afin de modifier le rapport de force des évaluations PISA⁷. Mettre en œuvre un esprit de coopération prend du temps, il faut aménager des espaces de coopération, un temps pour la coopération (E. Laurent, 2024) que le rythme de l'école actuel n'autorise pas ou très peu.

1.3. L'étiollement de la coopération au profit d'une organisation collaborative

Ce qui différencie l'humain des autres espèces animales c'est donc bien sa capacité à organiser, à penser sa coopération. C'est bien la nature très organisée de nos coopérations qui nous est spécifique. Le passage de chasseur/cueilleur nomade à agriculteur/éleveur sédentaire à certainement amené une sorte de paix au sens que Rousseau en donne : Homo-Sapiens a trouvé de « la sécurité » en mettant en place une coopération au service d'une communauté. Les hommes du paléolithique pouvaient être considérés comme « en servitude » avec la nature et dépendant du rythme des troupeaux d'animaux sauvages pour se nourrir. Mettre ses compétences au service d'une communauté leur a permis de vivre plus paisiblement sans remettre en cause leur lien avec la nature. Au néolithique, Homo Sapiens a dû développer une connaissance précise de son environnement et une coopération étroite avec lui. « Ces êtres humains se devaient de demeurer en équilibre avec le monde qui les nourrissait au risque de mourir de faim l'année d'après » (Leakey et Lewy, 1985). L'humain fait partie de cet écosystème.

Avec la sédentarisation et la révolution agricole ayant eu lieu 10 000 ans avant notre ère, les réseaux entre communautés vont s'accroître et les humains vont commencer à accumuler les objets non-nécessaires à leur survie. La coopération va donc aider Homo-Sapiens à agrandir son influence sur la planète Terre. Leakey et Lewin considèrent que c'est à partir de ce nouveau bond dans l'évolution que va être mise en « danger la coopération interhumaine », chaque communauté servant des intérêts propres en devenant spécialistes de leurs environnements, de leurs habiletés techniques. Cette analyse de l'étiollement d'un esprit coopératif fait écho avec une des hypothèses de datation de l'entrée en Anthropocène (Wallenhorts et Hétier, 2023). En effet, quelques auteurs comme le journaliste scientifique américain Michael Balter ou l'écologue américano-belge Jed O. Kaplan ainsi que le paléoclimatologue américain William F Ruddiman estiment que l'Anthropocène a commencé avec le développement de l'agriculture et la modification de la composition chimique de l'atmosphère qui s'en est suivie. L'agriculture a commencé sur 3 continents il y a 10 000 ans (Asie du Sud-Est), en Amérique du sud et au nord

⁷ PISA : programme international pour le suivi des acquis

de la Chine). Progressivement, l'agriculture a consisté dans le remplacement de la végétation naturelle par un autre type de végétation ainsi que dans la disparition de certaines espèces au profit d'autres domestiquées par les humains. L'agriculture a modifié les flux géothermiques. Un des marqueurs de l'entrée en Anthropocène pourrait être dû au développement de la culture du riz en Asie et à l'augmentation des ruminants ((N. Wallenhorst, 2019). Les études de Lewis et Maslin (Ibid) montrent un pic de méthane enregistré dans les glaces de cette époque. Le développement de l'agriculture, la domestication par l'homme de la nature marquerait l'entrée vers le bouleversement du système Terre.

En partageant inconsciemment le travail entre ses différentes communautés, spécialistes de tel ou tel artisanat, en accroissant le commerce et en financiarisant ses échanges, les humains ont petit à petit délaissé une partie de leur esprit coopératif au profit d'une organisation collaborative. Eloi Laurent définit la collaboration comme « une association à objet déterminé, à durée déterminée. La collaboration est verticale quand la collaboration est horizontale » (E. Laurent, 2024 p.30). Les organisations collaboratives ont progressivement et profondément modifié la continuité et le lien social, au profit d'échanges de plus en plus utilitaristes et organisés. L'organisation capitaliste de nos sociétés occidentales en est l'héritière.

« Si la coopération des Hommes était si étroite au début de l'humanité c'est certainement parce que l'objectif commun était pleinement partagé par l'ensemble d'un groupe » (E. Nardon 2014). Ce but commun était celui de la survie. Il s'est traduit par une mutualisation et un partage efficace des forces, des compétences de chacun et une transmission de la connaissance de leur environnement. On peut donc légitimement se poser la question de la nécessité moderne de la coopération dans une société où l'individualisme et la performance individuelle triomphent. Quels sont aujourd'hui les objectifs et les buts communs qui pourraient garantir une coopération naturelle ? Il s'agirait de trouver un sens partagé qui permettrait à nos sociétés de coopérer de la meilleure manière possible. La question de l'Anthropocène et du changement climatique devrait logiquement apparaître comme une évidence. Le souci de transmission reste intact dans nos sociétés. Le rôle de l'école et le développement d'une pédagogie de la coopération permettant la transmission de la notion de bien commun semble plus que jamais d'actualité. La capacité à s'insérer dans la société avec une connaissance précise de l'équilibre de son environnement semble également prioritaire. Le rôle de l'école ne serait-il pas de préparer ses futurs citoyens à une « responsabilité de la décision collective » ? (P. Ricœur, 1993). Le développement d'un esprit de coopération moderne implique la notion de responsabilisation. Cet esprit coopératif lié à la survie d'Homo-Sapiens semble devoir évoluer vers un esprit coopératif d'une éthique de la responsabilité comme la nomme Max Weber (F. Lessay, 2013). Avoir le souci de l'autre, se soucier des conséquences de ses actes tout en sachant qu'on ne maîtrise pas tout. Les individus ont donc le pouvoir d'agir. Cette vertu transformatrice du monde par l'éducation est à l'origine du développement des pédagogies nouvelles. « L'école doit transformer le monde » appelait de ses vœux Célestin Freinet (C. Freinet 1920).

2 - Régénérer des habitus coopératifs et lutter contre l'hystérésis

Pierre Bourdieu offre un cadre théorique permettant de comprendre comment les individus agissent, pensent et perçoivent le monde qui les entoure, en tenant compte de leur contexte social, culturel et historique. Lui-même, inspiré par Max Weber, définit l'habitus comme « un système de dispositions incorporées » (Swartz, 1997), acquises à travers l'expérience sociale et culturelle, et qui structurent les actions et les perceptions. Regarder l'évolution de notre esprit de coopération sous le prisme sociologique de Bourdieu invite à croire en la possibilité de régénérer ces habitus coopératifs tissés par les humains dans une relation d'équilibre entre humains et non-humains. L'habitus, tel que conceptualisé par Bourdieu, est composé de plusieurs éléments interdépendants qui influencent les perceptions, les choix et les pratiques des individus.

Bourdieu voit aussi une certaine inadaptation de certains habitus à la situation sociale dans laquelle les personnes évoluent. Lorsque le monde social change mais que les comportements sociaux issus de l'habitus se perpétuent sans s'adapter, un effet d'hystérésis apparaît (Bourdieu,

1980). C'est en sorte la persistance d'un effet alors que sa cause a disparu (Dobry, 2009). Bourdieu utilise l'exemple de Don Quichotte, héros du roman de Cervantes, qui continue à se comporter comme un chevalier dans un monde où la chevalerie n'existe plus.

Ne peut-on pas faire aujourd'hui une analogie entre l'Anthropocène et le concept d'hystéresis de Bourdieu. Une partie du monde d'aujourd'hui se comporte comme si le système Terre ne changeait pas ou nie l'influence des comportements humains dans le dérèglement de la biodiversité. Une certaine frange des acteurs politiques fait preuve de nihilisme quant à l'évocation de la question environnementale. Aujourd'hui il faut parler fort pour être entendu, peu importe si le propos tenu a de la valeur ou est appuyé scientifiquement. La nuance est difficile à trouver. Les personnalités impliquées dans la lutte contre le réchauffement climatique sont qualifiées de « d'éco-terroristes », ce qui les rend inaudibles pour de nombreux citoyens. C'est l'état du soupçon, la certitude d'avoir raison sans passer par l'étape du savoir, de la documentation (Wallenhorst, Hétier, 2021).

Ne serions-nous pas entrés dans une époque d'Hystéresis environnementale ? Nous vivons comme des Don Quichotte, avec des habitus de vie inadaptés à la crise climatique qui s'ouvre devant nos yeux.

Conclusion

L'école n'est-elle pas le lieu idéal pour penser et proposer des espaces de régénération des habitus coopératifs ? Il est important de retrouver des espaces et du temps de coopération (E. Laurent, 2024, p.54). L'école peut et doit devenir un sanctuaire qui laisse du temps et de l'espace pour la coopération. Pour cela il semble urgent de trouver l'équilibre entre didactiques des apprentissages et modalités pédagogiques. La classe coopérative avec ses outils d'autonomisation, de responsabilisation, d'empathie et de libération de la parole permet de recréer du lien entre les élèves et doit ouvrir vers des espaces de coopération avec le vivant.

Modifier nos habitus implique de libérer les consciences. Permettre aux élèves d'entrer dans un processus de « conscientisation » (P. Freire, 1970) de notre réalité sociale semble possible mais à condition de connaître et d'expérimenter le vivant de manière sensible pour en comprendre toute sa fragilité. La classe coopérative implique donc naturellement de sortir de l'espace classe et faire l'expérience du vivant. L'enjeu de l'éducation en Anthropocène « n'est pas d'enseigner une matière supplémentaire mais de penser l'éducation à nouveaux frais. Cela suggère que l'Anthropocène redéfinirait un nouveau cadre d'interprétation, un nouveau cadre symbolique au sein duquel apprendre à comprendre la place de l'humain dans ses relations avec lui-même, les autres, non-humains compris et la nature » (Wallenhorst, Pierron 2019, p. 11). Il s'agit bien de penser une organisation pédagogique afin de permettre aux élèves de comprendre cet équilibre.

Régénérer les habitus coopératifs des élèves ne pourra se faire qu'en réussissant le pari de l'articulation entre une classe coopérative du dedans et une classe coopérative sensible du dehors. Une coopération entre humains mais aussi entre humains et non-humains. Un pour tous, tous pour un.

Bibliographie :

- Blondin, S., Letouzey-Pasquier, J., & Roy, P. (2023). L'école à l'ère de l'Anthropocène : Explorer notre rapport au monde par le biais d'une géographie relationnelle, vécue et sensorielle. *L'Information géographique*, 87(1), 48-68.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique* (le sens commun). Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P., 1930-2002. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. les Éd. de Minuit.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multiagenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, Article 3-3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Connac, S. (2017). Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école (7e éd). ESF éditeur.
- Go, N., 1960-. (2022). Freinet : L'alternative : Principes et orientations. Chronique sociale.
- Hallé, F. (2014). *Éloge de la plante : Pour une nouvelle biologie*. Éd. Points.
- Hétier, R., 1964-. (2023). Penser l'éducation à l'époque de l'anthropocène. le Bord de l'eau.
- Hétier, R., & Wallenhorst, N. (2023). *Penser l'éducation à l'époque de l'anthropocène*. Le bord de l'eau.
- Hétier, Renaud, et Nathanaël Wallenhorst. « L'Enlivennement comme éducation en Anthropocène ». *La Pensée écologique* 5, n° 1 (2020): 11-11.
- Laurent, É. (2024). *Coopérer et se faire confiance : Par tous les temps*. Rue de l'échiquier.
- Leakey, R. E., Lewin, R., & Fleury, V. (1999). *La sixième extinction : Évolution et catastrophes*. Flammarion.
- Lepan, G. (2011). Que signifie vivre en paix pour Rousseau ? *Dix-huitième siècle*, 43(1), 577-594. <https://doi.org/10.3917/dhs.043.0577>
- Lessay, F. (2002). Éthique protestante et éthos démocratique. *Cités*, 12(4), 63-80. <https://doi.org/10.3917/cite.012.0063>
- Morandeau, D., Connac, S. P., & Groupe de travail en pédagogie coopérative de l'IND-E. (2021). *Enseigner en classe coopérative : Cycles 2 et 3*. Retz.
- Pelt, J.-M., & Steffan, F. (2006). *La solidarité chez les plantes, les animaux, les humains*. Librairie générale française.
- Pierron J.-P. (2019), L'Anthropocène : un cadre interprétatif pour le geste d'éduquer ? In Wallenhorst, N., Pierron J.-P. (Dir.). *Éduquer en Anthropocène*. Lormont, France, Le bord de l'eau
- Tallet, Pierre. « Les papyrus de la Mer Rouge (Ouadi El-Jarf, Golfe de Suez) », 2013. <https://doi.org/10.3406/crai.2013.95268>.
- Waal, F. D. (2017, janvier). *L'émergence de la coopération*. Purlascience.fr; Pour la Science. <https://www.pourlascience.fr/sd/prehistoire/https://www.pourlascience.fr/sd/prehistoire/l-emergence-de-la-cooperation-9461.php>
- Weber, M. (2013). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Presses Électroniques de France.
- Zhong Mengual E., Morizot B. (2018), L'illisibilité du paysage : Enquête sur la crise écologique comme crise de la sensibilité. Nouvelle revue d'esthétique,
- Zhong Mengual, E., 1989-. (2021). *Apprendre à voir : Le point de vue du vivant*. Actes Sud.

Impact des interactions et autres facteurs sur l'intelligence collective dans des groupes de travail restreints au collège.

Sylvie Fornero (CEPEC, Craponne)

Sylvie FORNERO (s.fornero@cepec.org) est formatrice et directrice de l'ISFEC CEPEC. Elle est docteure en Sciences de l'éducation.

Résumé

Dans la recherche doctorale présentée, nous avons tenté d'explorer plus avant le concept scientifiquement insuffisamment stabilisé d'intelligence collective. Nous avons tenté d'observer dans quelles mesures les interactions au sein des groupes, en lien avec des variables contextuelles ou de composition du groupe, par exemple, ont un impact sur ce qui est appelé *intelligence collective* que nous essayons d'objectiver. Il s'agit de mieux comprendre les dynamiques socio-cognitives qui sont en jeu dans la résolution de problèmes en groupe en analysant les variables opérant au moment de l'émergence de réponses. Nous avons aussi exploré les représentations des acteurs, élèves et enseignants, leur évaluation de l'efficacité groupale et de l'intelligence de leur groupe pour tenter d'explicitier les relations avec l'efficacité du groupe, le rapport entre les ressources mises en œuvre et le résultat obtenu. A travers l'étude des interactions, nous cherchons à mieux comprendre ce qui se joue lors des échanges et comment un construit collectif surgit. Nous nous proposons de présenter les résultats obtenus concernant les interactions comme signes d'états émergents dans les groupes, dont celui d'intelligence collective. Nous espérons contribuer ainsi à une meilleure compréhension de l'intelligence collective en milieu scolaire et à la réflexion pédagogique sur sa facilitation en classe.

Mots-clés

Intelligence collective, interactions, complexité, collaboration.

1 - OBJET DE LA RECHERCHE

A travers une recherche exploratoire, nous cherchons à observer ici si les interactions au sein des groupes ont un impact sur le phénomène couramment appelé *intelligence collective* que nous tentons d'objectiver. Il s'agit de mieux comprendre les dynamiques socio-cognitives qui sont en jeu dans la résolution de problèmes en groupe **en observant les variables opérant au moment de l'émergence de réponses**. A travers **l'étude des interactions**, nous tentons d'entrer dans la boîte noire de ce qui se joue lors des échanges et comment un construit collectif apparaît. Nous espérons contribuer ainsi à une meilleure compréhension de l'intelligence collective et à la réflexion pédagogique sur la facilitation de l'intelligence collective en classe.

2 - CADRE THÉORIQUE

Notre visée n'est pas de confirmer ou d'infirmer des cadres théoriques existants, mais dans une démarche exploratoire d'éclairer les données à l'aide d'outils conceptuels pertinents. Cette approche éclectique *est plus riche, et même parfois plus « juste » car le métissage théorique n'est pas seulement un luxe, c'est dans certains cas une nécessité* (Kerbrat-Orecchioni, C., 1990) Concernant l'intelligence collective, notre cadre théorique est celui de la pensée complexe développé par Edgar Morin, qui considère **l'intelligence collective comme émergence, fruit des interactions et rétroactions dans un système complexe**, (Morin, 1990), ce qui nous permet de dépasser par la dialogique l'opposition entre une approche réductionniste prétendant prédire l'émergence à partir des éléments présents et une approche systémique considérant l'évolution du système comme imprévisible.

Après une revue de littérature, nous proposons une définition syncrétique et tridimensionnelle du concept,

- L'intelligence collective, c'est la capacité d'un groupe à résoudre un problème,
- C'est aussi une émergence lors de la collaboration
- Enfin, c'est l'aboutissement, le produit de ce processus.

3 - PROBLÉMATISATION DE L'OBJET DE RECHERCHE

3.1 La question de l'émergence de l'intelligence collective

La question qui se pose à nous est de savoir si l'émergence d'intelligence collective est de l'ordre d'un événement déviant, exceptionnel, anormal, que nous aurons donc du mal à décrire de façon statistique, ou si nous pourrions établir des convergences entre les variables qui permettront de dessiner une voie d'accès pour ce phénomène. Si dans le cadre théorique de la complexité, l'intelligence collective est une émergence qu'on se propose ici d'explorer, se pose tout naturellement la question de savoir si on peut agir sur les conditions de cette émergence ou si elle advient de façon imprévisible.

3.2 Approches interactionnistes

On appelle approches interactionnistes ou *interactionnisme* un courant sociologique issu de l'école de Chicago au milieu du XXe siècle. Il analyse la société comme le résultat de l'interaction entre les individus qui la composent. Nous retiendrons la définition de l'interaction *comme une relation interpersonnelle entre deux individus au moins par laquelle les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre* (Marc et Picard, 2016). Celles-ci font l'objet d'études de notre laboratoire ICAR (Interaction, Corpus, Apprentissage, Représentation) qui développe une approche de la langue parlée tenant compte des dynamiques et des contextes d'interaction. Cette linguistique interactionnelle s'appuie sur la technique de prise de vue et de son, et sur la transcription des échanges.

Typologie des interactions

La taxinomie de Robert Bales est celle qui nous a semblé la plus pertinente pour notre travail. Il fut un des premiers avec Kurt Lewin à analyser la dynamique de petits groupes de personnes, appelés groupes restreints ou groupes primaires, occupés à réaliser une tâche. Son étude centrée sur les interactions lui permit d'aller à l'encontre d'un préjugé fréquent à ce moment-là : l'idée que les groupes de travail s'organisaient pour être le plus efficaces possible pour accomplir la tâche attendue selon une logique fondée sur l'échange d'informations techniques. Il mit en évidence l'importance des relations socio-affectives et la place qu'elles prenaient dans les échanges. Il chercha à vérifier s'il y avait une corrélation entre la quantité d'interactions et la qualité des relations. Sa taxinomie des interactions dans un groupe a largement inspiré celle que nous avons établie et qui est orientée sur les indicateurs ou les inhibiteurs d'intelligence collective.

3.3 Terrain d'observation

Du fait de notre recherche collaborative, nous nous sommes rendue dans l'établissement de l'enseignante associée à cette recherche. Ce collège se situe à Lyon. Il s'agit d'un établissement privé catholique sous contrat d'association avec l'État. Les effectifs atteignent en 2021 un total de 689 élèves.

3.4 Échantillon

L'échantillon est constitué par les élèves ayant participé à l'expérimentation. Nous ne cherchons pas à évaluer le degré de représentativité de cet échantillon qui demeure un échantillon de convenance non assimilable à un échantillon aléatoire. Dans le cadre de cette recherche exploratoire, il ne nous a pas été possible d'aller plus loin dans le respect des exigences méthodologiques requises par la définition stochastique de la représentativité d'un échantillon vis-à-vis de la population dont il est extrait.

L'échantillon complet est composé de 47 élèves de 6e, répartis sur deux classes. La classe de 6¹ contient 28 élèves, la classe de 6², 19 élèves. Le traitement est différent pour les groupes que nous avons pu filmer et/ou enregistrer et pour les autres groupes qui ont réalisé la résolution de problème mais sans que leurs interactions aient pu être recueillies. Le sous-échantillon est composé des individus dont les interactions ont été transcrites, soit 33 des 47 élèves.

3.5 Résolution de problème

Le choix s'est porté sur un problème devant nécessairement nécessiter des interactions, ce qui exclut tout problème dont un des participants aurait la réponse a priori, sachant que cette variable ne peut être vérifiée qu'a posteriori, un problème qui n'a pas de solution immédiate est un problème pour chercher, un problème ouvert tel qu'il a été théorisé par l'IREM de Lyon (Arsac et Mante, 1991). L'énoncé doit être court, n'induire ni méthode ni solution, se trouver dans un domaine conceptuel proche des élèves pour qu'ils puissent facilement s'engager dans des essais.

Tableau 3 Énoncé du problème ouvert 2013

L'année 2013 : trouver le plus grand nombre d'entiers entre 0 et... qui sont le résultat d'opérations utilisant les chiffres de 2013, exactement une fois chacun et uniquement ces chiffres. Pour chacun de ces nombres, trouver un maximum d'écritures différentes à partir des chiffres 2/0/1/3 dans cet ordre.

Exemple : comment trouver zéro à partir de 2/0/1/3 ?

Ce peut être $2 \times 0 \times 13 = 0$

3.6 Données primaires mixtes

Nous disposons de captations vidéo et audio (11 heures 45 de films et/ou fichiers son), de questionnaires (LimeSurvey) complétés par les élèves avant et après la séance de résolution de problème, de façon à recueillir leurs représentations et leur évaluation, de traces de l'activité (fiche préalable individuelle, réponse collective du groupe), questionnaires complétés par l'enseignante pour évaluer les réponses individuelles et collectives, d'un entretien avec l'enseignante suite à l'observation, de l'énoncé des problèmes, de l'avis des professeurs sur les classes, du positionnement des groupes par l'enseignante selon leurs capacités à comprendre et leur capacité à collaborer.

3.7 Données secondaires

Outre les statistiques fournies par l'établissement, nous avons transcrit l'ensemble des interactions à l'aide du logiciel Elan, nous avons codé toutes les interactions selon notre taxinomie, nous avons procédé au séquençage des échanges autour des tâches du groupe (selon Mac Grath). Nous avons également codé les processus et états émergents.

4 - Résultats des traitements, analyses et interprétations des données construites

Par l'analyse quali-quantitative des données (Régner, 2022), nous cherchons à identifier l'impact des interactions sur l'émergence d'intelligence collective ainsi que d'autres facteurs qui interviennent. Nous procédons pour cela à des statistiques descriptives, à des tests statistiques, à la caractérisation de variables analyse factorielle à l'aide du logiciel SPAD, *Système Pour l'Analyse de Données* à de l'ADT, Analyse de Données Textuelles, à l'aide du logiciel TROPES et à de l'Analyse Statistique Implicative-A.S.I. avec le logiciel C.H.I.C. (Gras, Régner, Marinica, Guillet, 2013) (Gras, Régner, Lahanier-Reuter, Marinica, Guillet, 2017)

4.1 Analyse des travaux de groupe

Dans cette phase de l'analyse, nous avons tenté d'entrer dans la boîte noire, c'est-à-dire de comprendre un peu mieux ce qui se joue lors du travail de groupe en analysant les différentes données dont nous disposons. Nous cherchons à travers la diversité des neuf groupes étudiés à saisir des traits communs aux situations, aux profils, aux interactions qui puissent expliquer les processus et les états émergents, et en particulier l'intelligence collective.

Nous avons repris les réponses au questionnaire préalable de chaque membre de façon à évaluer les facteurs considérés comme favorisant comme le Sentiment d'Efficacité Collectif (Bandura, 2003). A partir des données du questionnaire successif au travail de groupe, et de l'auto-évaluation sur la séance de travail, nous avons dégagé les quatre processus suivants que les élèves ont notés de 1 à 10, ce qui nous a donné une idée de la qualité des processus à l'œuvre pendant le travail :

- Communication
- Collaboration
- Gestion du temps
- Activités cognitives

De leurs interactions et de leurs questionnaires, nous avons également dégagé les six états émergents suivants d'après (Marks & al., 2001) :

- la confiance, étant entendu à la fois comme la confiance en soi et dans son collectif (Bandura, 2003), et comme la confiance interpersonnelle, ou l'absence de confiance
- le flow comme absorption cognitive ou son contraire la dispersion,
- l'inclusion de tous ou le retrait, la mise à l'écart
- la convergence des avis ou la divergence
- le plaisir de travailler ensemble ou le déplaisir
- la satisfaction du résultat obtenu ou l'insatisfaction

Enfin, nous sommes partie à la recherche des **Zones d'Intelligence Collective**, définies comment les moments où le groupe se mobilise et se resserre autour de la proposition d'un des membres et où les idées se fertilisent pour aboutir à la résolution ou à une avancée significative de la réflexion. (Di Vincenzo, Massari, Giannoccaro, Carbone & Grigolini, 2018). A partir de l'évaluation des élèves et de l'enseignant, des interactions, du séquençage, des processus et des états émergents, nous avons estimé pour chaque groupe si leur collaboration a été profitable ou si au contraire cela a échoué, en évaluant l'intelligence collective de chaque groupe sur une échelle de 0 à 6.

Les neuf groupes étudiés nous fournissent un panel varié. Les interactions sont une fenêtre ouverte sur ce fonctionnement des groupes et donnent une couleur du groupe, selon l'importance accordée aux catégories définies par *Bales*, sphère cognitive ou sphère affective positive ou négative. On voit clairement que les quatre premiers groupes, ceux de la 6¹ qui se trouvent en avant sur le graphique, se sont montrés davantage respectueux du cadre, plus centrés sur les activités cognitives à droite du graphique que ceux de la 6². On voit également que les interactions liées à la méthode ont été plus nombreuses dans les groupes de la seconde classe, ce qui est certainement lié à la nature du problème ouvert.

On observe un lien entre les processus à l'œuvre et les états émergents. Des processus évalués positivement sont liés à un bon niveau d'états émergents. On peut noter la relative cohérence dans les processus des groupes 2, 4 et 14 (cf. figure 1).

Concernant les états émergents, nos neuf groupes se répartissent donc sur une échelle de 1 à 6. Aucun des groupes n'est associé à tous les états émergents positifs, ce qui indique que dans chaque groupe on a pu observer au moins un point faible (sur la participation de tous, sur le *flow*, sur le climat de groupe), ce qui n'a pas empêché des émergences positives. 5 groupes

obtiennent un bon score avec 5 indicateurs sur six, deux groupes avec 4 indicateurs sur six. Deux groupes se montrent inférieurs avec des processus défailants et des états émergents plutôt négatifs.

Parmi les 9 groupes observés, 2 ont manifesté une très faible confiance, une absence de concentration, du déplaisir, une insatisfaction du résultat produit, des divergences profondes conduisant à de l'exclusion. Ils ont tout de même rendu une réponse collective. Mais ils obtiennent un score d'intelligence collective faible de 1/6. Les 7 autres groupes ont beaucoup mieux fonctionné, manifestant selon les groupes de la confiance, du *flow*, la participation de tous, de la convergence, du plaisir à être ensemble, de la satisfaction du résultat obtenu. Ils obtiennent des scores de 4 ou 5/6.

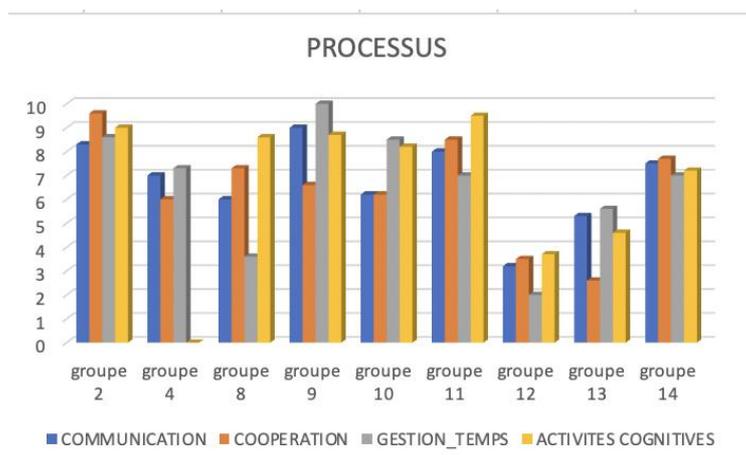


Figure 1 Graphique de comparaison des processus par groupe

Cette analyse des travaux de groupes nous permet de valider notre hypothèse. Les groupes d'enfants et d'adolescents peuvent vivre des expériences d'intelligence collective mais comme pour les adultes cela peut aussi ne pas advenir. Pour reprendre Edgar Morin, complétant Aristote, le tout peut être également moins que la somme des parties, car l'organisation du tout peut inhiber certaines qualités des parties. (Morin, 2014). C'est ce que nous avons pu observer dans les groupes 12 et 13 de notre échantillon.

Conclusion

L'intelligence collective telle que décrite dans la littérature scientifique reposant sur la confiance, la compréhension réciproque, la motivation de tous pour atteindre un objectif, l'équilibre dans la répartition de la parole et des tâches est peut-être possible entre adultes, souvent convoqués hors de leur milieu naturel pour participer à une expérimentation, parfois observés sur leur lieu de travail mais une telle perfection semble utopique à l'école. A l'issue de ces différentes analyses, nous voyons que l'intelligence collective demeure un phénomène complexe que nous ne pouvons associer de façon certaine à telle ou telle variable prédictive. Certains groupes retirent sans aucun doute un bénéfice à travailler ensemble, mais pour deux groupes de notre échantillon, l'intelligence collective apparaît davantage comme un objectif que comme un état. Ainsi le fait que les groupes les plus compétents aient été aussi ceux qui se sont le plus amusés, ou qu'un état de confiance positif et un bon niveau de communication ne suffisent pas s'il n'y a pas également de la concentration dans l'activité rend l'émergence effective d'intelligence collective complexe. Il faut l'alignement de plusieurs facteurs qui apparaissent corrélés pour que l'intelligence collective soit vécue, des capacités, des émergences, des résultats. Nous présentons dans nos travaux de thèse les limites de ce travail, des pistes pour de futures recherches et des préconisations pédagogiques pour faciliter l'intelligence collective en classe.

Bibliographie

- Arsac, G. & Mante, M. (1991). *Problème ouvert et situation-problème*, Irem de Lyon.
- Bandura, A. (2003). Auto-Efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle, De Boëck.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Di Vincenzo, I., Massari, G., Giannoccaro, A., Carbone, G., & Grigolini, P. (2018). Mimicking the collective intelligence of human groups as an optimization tool for complex problems, *ScienceDirect. Chaos, Solitons & Fractals*, volume 110, 259-266. <https://doi.org/10.1016/j.chaos.2018.03.030>
- Gras R., Régnier J.-C., Marinica, C., Guillet F. (Eds) (2013) *Analyse Statistique Implicative. Méthode exploratoire et confirmatoire à la recherche de causalités*. Toulouse: Cépaduès Editions
- Gras, R., Régnier, JC., Lahanier-Reuter, D. Marinica, C., Guillet, F. (Eds) (2017) *Analyse Statistique Implicative. Des Sciences dures aux Sciences Humaines et Sociales*. Toulouse : Cépaduès
- Gréselle-Zaïbet, O. (2005). Mobiliser l'intelligence collective des équipes au travail : Un levier d'innovation agile pour transformer durablement les organisations. *Innovations*, 58(1), 219-241. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/inno.058.0219>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, Armand Colin.
- Lévy, P. (1997). *L'intelligence collective : Pour une anthropologie du cyberspace*. La Découverte.
- Mac Grath, J.E. (1984). *Groups: Interactions and performance*, Printice Hall Englewood.
- Marc, E. & Picard, D. (2016). Interaction. Dans : Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie: Références et positions* (pp. 191-198). Toulouse: Érès. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/eres.barus.2016.01.0191>
- Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A Temporally Based Framework and Taxonomy of Team Processes. *The Academy of Management Review*, 26(3), 356-376. <https://doi.org/10.2307/259182>
- Morin, E. (1990). *Introduction à La Pensée Complexe*, Seuil.
- Morin, E. (2014). *Conférence de lancement de la chaire Edgar Morin de la complexité* 11 mars 2014. [vidéo en ligne], www.youtube.com/watch?v=-VT-slffz-U
- Régnier, J.C. (2022). Usage de méthodes et techniques statistiques dans la formation doctorale. Réflexion sur les apports méthodologiques et épistémologiques du raisonnement statistique dans les recherches du domaine de l'éducation et sur les précautions à prendre. *Démarches de recherche quantitatives en sciences de l'éducation : raisonnement statistique, initiation, apports*, 58. hal.archives-ouvertes.fr/hal-03607138
- Théraulaz, G. (2018). *L'intelligence collective des sociétés animales*. Symposium Collège de France, [Vidéo en ligne]. www.college-de-france.fr/site/colloque-2018/symposium-2018-10-19-11h50.htm
- Waller, G., Willemse, I., Genner, S., Suter L., & Süß, D. (2016). *JAMES - Jeunes, activités, médias –enquête Suisse*. Zurich: Haute école des sciences appliquées de Zurich.

1.2. Pratiques de formation et gestes professionnels

Micro-enseignement et gestes professionnels

[Retour d'atelier](#)

Morgane JEAN, Laure MARION et Aurélie VAUCLARD (ISFEC Notre-Dame, Campus Auvergne)

Les autrices sont enseignantes et formatrices en didactique du français à l'ISFEC Notre-Dame, Campus Auvergne

Résumé

Le dispositif de micro-enseignement mis au point par Allen et Ryan au cours des années 60-70 permet de préparer progressivement les étudiants à une certaine maîtrise des gestes professionnels, c'est un laboratoire pratique d'entraînement.

Ici à l'ISFEC Notre-Dame, Campus Auvergne, nous avons mis ce dispositif en place depuis la rentrée 2021 dans le module destiné à préparer à l'épreuve orale de leçon en français.

Mots-clés

Micro-enseignement, dispositif de formation, multiagenda, gestes professionnels

1 Contexte de l'expérimentation

Partant du constat que dans l'épreuve orale de leçon en français, outre le scénario didactique qui est préparé, le candidat doit aussi anticiper ses stratégies pédagogiques. Ce dispositif permet alors une analyse systémique où la mission des savoirs et celle de gestion de la classe ne peuvent être analysées de façon distincte.

En.2 L'expérimentation

La démarche de micro-enseignement permet de mettre en œuvre une phase ciblée d'une situation d'apprentissage sur une période de 5 à 10 minutes devant un groupe de pairs en présence d'un formateur. La boucle itérative nécessaire qui répète le cycle planification-mise en œuvre- analyse permet à l'apprenant d'analyser un savoir en acte.

2.1. Les objectifs du micro-enseignement réalisé à l'ISFEC

Lors de notre expérimentation, nous avons relevé trois objectifs majeurs :

- Identifier les gestes professionnels d'une micropréoccupation, en lien avec Bucheton et Saillot afin de faciliter la pratique de la classe
- Développer des aptitudes pédagogiques distinctes, bien définies
- Mettre en place un processus d'analyse permettant de corriger une aptitude

2.2. Les modalités du micro-enseignement réalisé à l'ISFEC

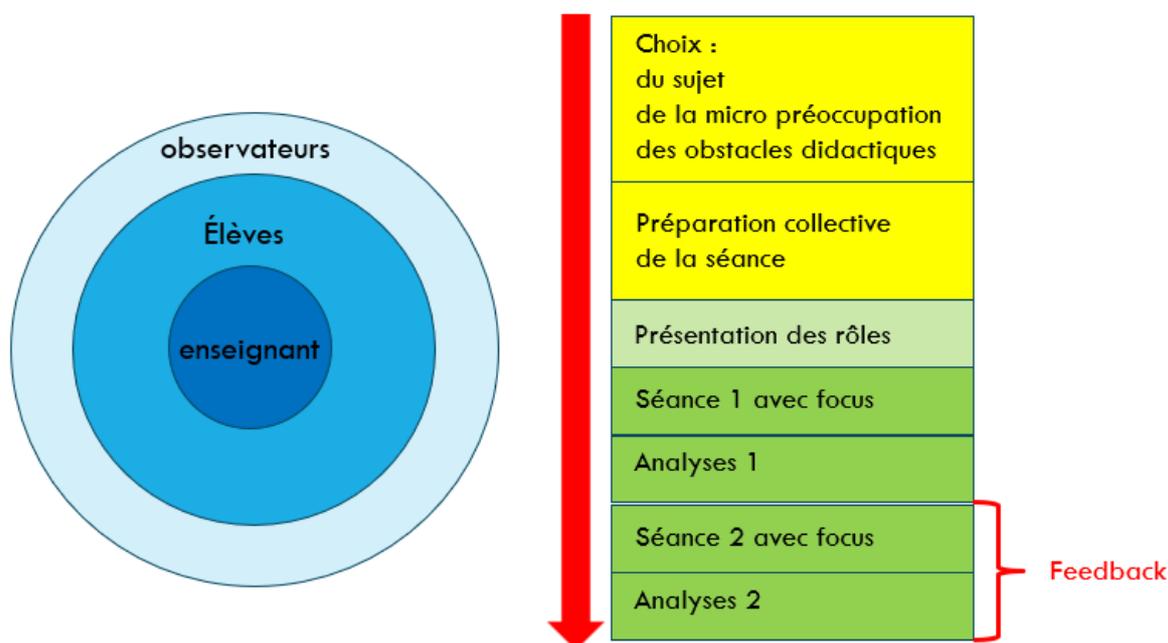
Nous avons créé une salle de classe à échelle micro : nombre d'élèves, durée de la séance et aptitude ciblée de l'enseignant. Les participants à l'expérimentation se répartissent de la façon suivante :

- 5 à 6 étudiants « élèves coopératifs »
- 1 étudiant « enseignant »
- Quelques étudiants « observateurs »
- 1 ou 2 formateurs « animateurs »

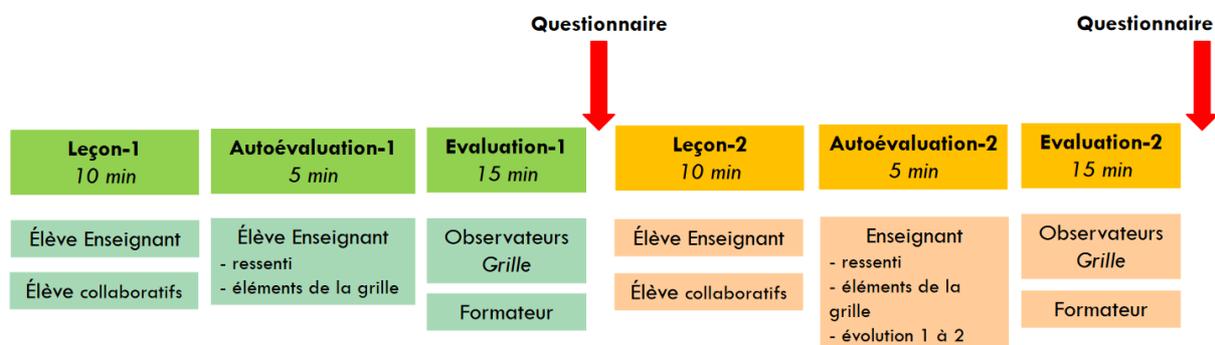
Suite aux obstacles rencontrés lors de la première expérimentation, réalisée en 2021, nous avons introduit des documents de travail en amont, pendant et en aval.

Avant de réaliser la séance de micro-enseignement, la séance est travaillée en groupe avec pour objectif la réalisation d'une fiche de préparation avec un focus sur une « micro préoccupation » de l'enseignant. De plus, une charte de bonne conduite est rédigée conjointement avec les étudiants. Ces documents ont pour objectif d'éviter la peur du jugement ou la crainte d'évoquer ses observations.

Un questionnaire a également été proposé à la suite des deux temps d'analyse. Enfin, une grille d'observation en lien avec la micropréoccupation sélectionnée est donnée aux observateurs.



En amont :
Elaboration d'une fiche séance en groupe avec focus sur « micro préoccupation »



Modalités du dispositif du micro-enseignement réalisé à l'ISFEC Notre-Dame campus Auvergne en 2023

CHARTE

- **droit à l'erreur**
- **droit de recommencer**
- **respect du rôle de chacun, de mon propre rôle et celui des autres**
- **respect de la singularité et la logique d'action de celui qui expérimente**
- **Respect de la parole de chacun,**
- **Différer ses interventions et commentaires et les garder pour le temps commun**
- **s'écouter mutuellement**
- **identifier uniquement des observations (faits, paroles, gestes)**
- **Eviter les jugements, les critiques, => formuler "je fais l'hypothèse que ..."**
- **Favoriser les questions commençant par « comment »**

Charte de bonne conduite - ISFEC Notre-Dame campus Auvergne

2.3. Les résultats de l'expérimentation

Lors de cette expérimentation, nous avons relevé certaines limites ou certaines conditions à respecter pour que le dispositif soit efficace :

- Les obstacles didactiques doivent être donnés aux étudiants et ils doivent être limités afin de respecter la microsituation.
- Les séances de micro-enseignement nécessitent une durée relativement longue et une fréquence régulière.

L'un des points forts de ce dispositif réside dans la pratique de l'analyse réflexive des sujets apprenants. Cette mise en situation a permis aux étudiants de prendre conscience des enjeux qui se jouent dans la préparation d'une séance. Ils ont également pu mettre en relation une fiche de préparation et une gestion de séance en classe.

En réalisant cette séance de micro-enseignement, les étudiants ont réussi à identifier leurs propres obstacles qui apparaissent dans les questionnaires distribués au fil de la séance :

- Un savoir didactique insuffisamment maîtrisé pour permettre une séance en classe, comme le relève l'étudiant qui a joué le rôle d'enseignant "les savoirs disciplinaires étaient maladroitement maîtrisés".
- Les obstacles didactiques des élèves ne sont pas identifiés et anticipés, ce qui pénalise l'efficacité de la séance. Voici les remarques extraites d'un questionnaire " il est important de cibler les obstacles en amont" et de "relever les obstacles dans les réponses des élèves".
- Une micropréoccupation non maîtrisée provoque une mauvaise gestion de la séance.

Cette analyse réflexive est un exercice professionnalisant, permettant aux étudiants d'affiner et de personnaliser leur projet de formation.

3 Suite de l'expérimentation

En expérimentation depuis 2021, l'ingénierie de cette expérimentation a été évolutive prenant en compte les obstacles constatés.

Nous avons tenté de créer d'adapter ce dispositif avec la recherche actuelle, en intégrant des focus et grilles de lecture de ce dispositif notamment les préoccupations enchâssées de D. Bucheton et les micropréoccupations proposées par E. Saillot.

Notre travail et réflexion se porte désormais sur la transposition de ce dispositif dans le paradigme de la future réforme, qui demandera à chaque stagiaire de se professionnaliser.

Bibliographie

Allen, D. et al (1972). *Le microenseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants*. Dunod.

Altet, M. et al. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Puf.

Bishop, M.F. et al (2023). *La didactique du français, un domaine en mutation*. Repères, N° 67, pp. 7-21.

Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe, Ethique et les pratiques pour les temps qui viennent*. ESF

Saillot, E. (2021). *(S)'ajuster au cœur de l'activité enseignement- apprentissage : construire une posture d'ajustement*. L'Harmattan.

Sous la direction de Dominique MORANDEAU (ISFEC IND-E, Angers) et d'Eric MUTABAZI (LIRFE, UCO)

Dominique MORANDEAU (d.morandean@ind-esperance.org), formatrice et directrice de l'Institut Notre-Dame d'Espérance, ISFEC du premier degré à Angers, est docteure en Education Carrièreologie Ethique, Membre du LIRFE de l'UCO.

Eric MUTABAZI est Maître de conférences en Sciences de l'Education et vice doyen de la faculté d'Education à l'Université Catholique de l'Ouest (UCO). Il est auteur de plusieurs ouvrages. Chercheur associé au LISEC de l'Université de Haute Alsace, il est collaborateur international au GREE de l'Université du Québec à Montréal et coordonne le groupe de recherche de l'INDE sur l'enseignement en maternelle.

Résumé

Les membres du groupe de recherche « Enseigner en maternelle » de l'IND-E partagent leurs pratiques professionnelles expertes : les constats, les essais de réponses, les innovations, les « trucs et ficelles » du métier de professeur d'école en maternelle. Sont abordés les thèmes de l'accueil d'un très jeune élève, le premier lien avec l'école et avec les parents d'élèves, le partenariat avec l'ATSEM (ASEM dans l'Enseignement catholique) et la spécificité de ce niveau de classe maternelle.

Mots-clés

Atsem, enseignant, lien avec l'école, parents d'élèves

1 - Un enseignant en lien avec les parents

1.1. Créer des liens avec les familles avant la rentrée pour une confiance assurée

La relation avec les familles s'inaugure le plus souvent plusieurs mois avant la première rentrée de l'enfant, au moment du rendez-vous d'inscription. Une visite de l'école, de la classe et la rencontre avec l'enseignant permet d'ouvrir des perspectives rassurantes pour le futur jeune élève. Si des grands frères ou sœurs ont déjà précédé l'enfant dans cette étape, ils seront aussi son guide.

1.2. Maintenir le lien avec les familles tout au long de l'année

Différents moyens de communication avec les familles sont mobilisés : certains quotidiens ou hebdomadaires, tel le cahier de vie ; d'autres plus novateurs, appuyés sur les moyens numériques de communication (blogs, sites internet, journal de classe...). L'utilisation partagée d'ouvrages de littérature de jeunesse ou de jeux de société peut participer à cette continuité Ecole / Famille.

2 - Un enseignant en lien avec un très jeune élève

2.1. Le développement du jeune enfant

Depuis sa naissance, l'enfant n'a cessé de se développer, tant au niveau de ses capacités langagières, que cognitives, sociales, affectives, sensorielles et motrices. La première année est marquée par des progrès langagiers, depuis les premiers babillages des tout premiers mois, jusqu'à l'énoncé des premiers mots aux alentours des 10-12 mois. L'évolution est également majeure la première année sur le plan cognitif où sont construits les premiers apprentissages comportementaux ayant des incidences sur les capacités relationnelles, ainsi qu'au niveau sensoriel et moteur, les enfants passant d'une posture allongée à assise puis de quatre pattes à la marche. Les deux années suivantes confortent ces différentes évolutions et augmentent l'espace de découverte de l'enfant, dans chacun des champs évoqués. Selon les stimuli reçus

par ces enfants, des différences significatives peuvent déjà apparaître et devenir source d'inégalités à l'entrée en classe maternelle. L'enseignant de ce niveau de classe devra s'y montrer particulièrement attentif.

2.2. Du rythme familial au rythme scolaire

À la maison, l'enfant évolue, il joue, s'éveille, s'anime comme bon lui semble. Il a généralement sa place spécifique dans cet univers familial, le plus souvent accompagné par un adulte qui, parfois, selon le rythme de la famille, répond individuellement et rapidement à ses besoins. À l'école, le rythme est imposé par le collectif, encadré par deux adultes : l'enseignant et l'ATSEM. Les activités proposées par l'enseignant sont courtes (entre 10 et 30 minutes maximum) et varient fréquemment au cours de la demi-journée : activités artistiques, mathématiques, physiques et langagières... Ces différences de rythme ont des conséquences sur les capacités physiques et attentionnelles des enfants.

2.3. Le temps de la séparation et de l'apprentissage de la propreté

Développer le lien école/famille permet à l'enfant de mieux vivre le moment de la séparation. En effet, il s'agit toujours d'un moment délicat auquel il convient de prêter attention. La posture de l'ATSEM, conjointe à celle de l'enseignant, permet d'entraîner l'enfant vers des activités d'accueil ou vers des copains avec lesquels il pourra entamer sa journée. La douceur de son doudou, objet transitionnel, pourra aussi le rassurer. Ceci est particulièrement vrai pour les élèves de PS. Les autres élèves (MS et GS) vivent généralement ce temps de séparation de façon plus apaisée et peuvent même, pour les GS, faciliter l'entrée en classe des petits, dans des structures scolaires à multiniveaux. L'école obligatoire dès trois ans, que l'enfant ait acquis la propreté ou non, implique une prise en compte de l'acquisition de la propreté en coéducation avec la famille et dans l'emploi du temps de la journée.

2.4. Du langage familial au langage scolaire

Les enfants arrivent à l'école avec des niveaux de langage très différents. Certains s'expriment par mots, parfois déformés ou exprimés par bribes, d'autres commencent à dire des phrases simples, d'autres encore s'expriment déjà très bien, utilisant un vocabulaire précis.

2.5. Prendre en compte les profils particuliers des élèves

Il s'agit de saisir toutes les opportunités de langage avec les élèves, en tenant compte, parfois, des spécificités culturelles des élèves (enfants allophones par exemple ou bien les élèves ayant des particularités de langages ou encore des spécificités socioculturelles dont il est important de tenir compte). Ainsi, des activités visuelles ou ludiques, mobilisant les gestes et les sens, pourront emmener plus facilement certains élèves à utiliser le média du langage.

3. Un enseignant et l'ATSEM : une complémentarité indispensable

3.1. L'organisation du travail

La complémentarité Enseignant/ATSEM est essentielle au bien-être et à l'évolution des élèves. Cela implique, pour l'ATSEM, qu'elle participe conjointement à trois fonctions : éducative, aide pédagogique, entretien. La grande particularité de la classe maternelle est de bénéficier de la présence continue, en règle générale, de deux adultes dans la classe. Il convient donc de fixer les rôles de chacun et leur périmètre d'action, notamment à travers l'organisation du travail, la mise en place d'outils partagés et de postures communes.

3.2. Des postures harmonisées entre l'ATSEM et l'enseignant

La collaboration ATSEM/enseignant nécessite une attention partagée aux progrès et aux difficultés des élèves. Pour cela, il est important que l'enseignant et l'ATSEM développent les qualités suivantes :

- la coopération,
- l'écoute et la communication,
- l'observation et l'accompagnement,
- l'organisation matérielle.

4 - Un enseignant pour des apprentissages spécifiques

4.1 Aménager des espaces

Lorsque que l'enseignant aménage des espaces dans sa classe, il doit avoir à l'esprit que ceux-ci doivent répondre à des besoins et à des apprentissages. Favoriser un nombre important d'espaces différenciés dans la classe limite le nombre d'élèves dans chacun d'eux et encourage ainsi la communication et la coopération entre les enfants en petits groupes. Cette disposition réduit également les risques de conflits inévitables quand trop d'élèves sont réunis au même endroit. L'enseignant régule et favorise ainsi les interactions entre les élèves. Par ailleurs, l'aménagement global de la classe est adapté aux apprentissages – menés ensemble ou en autonomie – tout au long de la journée. Cette attention à l'aménagement est portée à l'intérieur de la classe mais aussi sur les espaces extérieurs, ainsi que lors de la mise en œuvre de projets spécifiques.

4.2 Permettre la socialisation des élèves

Un enseignant de maternelle doit garder à l'esprit que la classe est l'un des premiers lieux où l'enfant se retrouve dans un groupe constitué d'élèves qu'il ne connaît pas et où il se confronte à la différence. L'enseignant accompagne les élèves pour qui ce moment peut être difficile, en particulier pour ceux qui n'ont pas fréquenté la crèche. Il présente un milieu qui possède de nouvelles règles, communes à tous et que les jeunes élèves vont découvrir et apprendre à respecter. Les petits élèves vont peu à peu être amenés à interagir entre eux, à affirmer leur personnalité tout en régulant leurs interventions spontanées. Ce cadre collectif met en place des repères dans le temps, l'espace et les relations aux autres. L'enseignant de maternelle prépare ainsi la socialisation des enfants.

4.3 Accompagner l'enfant dans son développement

L'enseignant de maternelle a un rôle majeur dans le développement des capacités langagières de l'élève et ainsi dans sa socialisation, mais aussi dans les autres domaines tels que la motricité, les mathématiques, les pratiques artistiques et culturelles.

4.4 Organiser les apprentissages : vivre des continuités

Comme déjà évoqué dans les parties précédentes, enseigner en classe maternelle nécessite une organisation de classe rigoureuse et spécifique à ce cycle. À travers les outils de programmation, de préparation, d'évaluation et d'organisation, les enseignants en maternelle cherchent à vivre des continuités, tant à l'intérieur de leur classe qu'au sein du cycle I et de l'équipe enseignante dans son ensemble.

Bibliographie :

- Morandea D. Mutabazi E. -groupe de recherche de l'IND-E. (2024). *Enseigner en classe maternelle*. Retz
- Reynaud,L. (2024). *Rituels pour développer les compétences sociales et émotionnelles*. Retz

Analyse de l'activité de travail et formation

**Laurence LE MAREC, David MESCHINO et Marie ARMANET
(ISFEC AFAREC-IdF)
Jean-Claude Mouton et Christine Felix (Groupe recherche
ERGAPE)**

Résumé

Cette contribution vise à rendre compte d'un travail collaboratif poursuivi pendant maintenant 10 ans entre l'ISFEC IdF et l'équipe de recherche ERGAPE (ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation) du laboratoire de Sciences de l'Éducation et de la Formation d'Aix Marseille Université.

Deux mobiles sont à l'origine de cette collaboration. Tout d'abord en 2014, l'alternance impose aux équipes de formateurs d'enseignants de redéfinir les paradigmes de la formation. Ensuite l'ISFEC IdF souhaite proposer à un groupe de formateurs une formation longue, guidée par une équipe stable de chercheurs, autour de l'analyse du travail.

Mots-clés

Analyse de l'activité, formation, collectif de travail et travail collectif

1 - A QUELLES CONDITIONS L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE TRAVAIL PEUT-ELLE DEVENIR UNE MÉTHODE DE FORMATION ? (Jean-Claude Mouton et Christine Felix)

1.1. Un engagement contractuel

C'est dans ce cadre que l'équipe ERGAPE et l'ISFEC IdF s'engagent contractuellement. Le contexte de la formation des enseignants à ce moment-là est marqué par de fortes mutations, dans lequel les réformes se multiplient, depuis la « mastérisation » en 2010 jusqu'à la Refondation de l'École, en passant par des « concours renouvelés », les ESPE nouvellement créés (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation) et la création de nouvelles maquettes de formation. A partir de là, la direction de l'ISFEC IdF - Sophie Genès puis Marie-Anne Leduby - sollicite notre équipe de chercheurs pour les accompagner dans l'application de cette nouvelle réforme de la formation initiale des enseignants.

L'équipe ERGAPE se propose d'accompagner un collectif d'une vingtaine de professionnels volontaires, pluricatégoriels (direction, responsables de formation et formateurs 1^{er} et 2^d degré) à partir des concepts, méthodes et outils de l'analyse du travail. Il n'est pas inutile de rappeler que l'équipe ERGAPE a été une des premières équipes à importer, dans le champ des Sciences de l'Éducation et de la Formation, les pratiques des Sciences du Travail.

L'engagement se porte sur un accompagnement à long terme, le temps constituant, pour ce mode d'intervention, un élément fondamental :

- Former les professionnels aux outils de l'analyse du travail sur la base de la connaissance de leur activité réelle.
- Les accompagner dans la production de ressources et de connaissances.
- Seconder la direction dans les choix stratégiques inhérents à cette réforme.

1.2. La proposition d'un changement de paradigme

Entre autres prescriptions, cette réforme à l'époque a pour vocation de modifier la place et le statut des savoirs, notamment en exigeant d'introduire dans les plans de formation des instituts des « savoirs de métier / pour le métier », tout en les articulant aux « savoirs académiques de

référence ». Nul besoin d'une longue argumentation pour comprendre que cette inversion indiquant un changement de paradigme, vécue par les professionnels comme une négation de ce qu'ils faisaient et avaient le sentiment de plutôt bien réussir jusque-là, va contribuer à déstabiliser les pratiques ordinaires des formateurs. En effet, hormis la parution de nouveaux référentiels de compétences professionnelles, la définition de ces savoirs et des moyens pour leur mise en œuvre est entièrement laissée à la charge des formateurs et plus largement des instituts de formation, privés comme publics. Par ailleurs, on n'attend plus du formateur qu'il dispense des savoirs théoriques et pratiques visant à former les enseignants à un métier tel qu'il devrait être mais bien de faire de ce métier tel qu'il est et tel qu'il se pratique, un objet d'apprentissage en formation.

C'est donc dans ce contexte que les premières interventions de l'équipe ERGAPE à l'ISFEC IdF vont permettre aux membres de ce collectif de travail de prendre conscience :

1) de la nécessaire transformation du modèle classique véhiculant l'idée que, pour être efficace dans son métier, il faut s'approprier en formation des savoirs théoriques

2) de leur donner les moyens d'accéder à ce travail réel - le leur et celui de leurs étudiants - en vue de le comprendre et de se l'approprier, en les formant aux concepts, méthodes et outils de l'analyse du travail.

1.3 Sensibiliser le collectif de formateurs aux concepts et aux outils de l'analyse du travail.

Parmi tous les concepts, les méthodes et les outils auxquels l'équipe de formateurs volontaires de l'ISFEC IdF a dû se familiariser, nous retiendrons :

- La distinction fondatrice d'une ergonomie francophone entre le travail prescrit et le travail réalisé avec l'idée que travailler, c'est plus que faire ce que dit la prescription, c'est faire aussi avec ce que la prescription ne dit pas. Travailler, ce n'est pas exécuter un programme, c'est arbitrer entre ce qu'on nous demande et ce que ça nous demanderait si on faisait comme on nous le demande ! Ces arbitrages exigent des compromis opératoires qui servent à gérer des contraintes, adapter son comportement à une double variabilité - interne (liées à l'état du travailleur) et externe (liées aux situations de travail, jamais identiques) - tout en s'efforçant d'acquiescer des tours de main permettant d'atteindre plus efficacement, plus sûrement et plus économiquement ses objectifs.
- La distinction entre le travail collectif et le collectif de travail qui propose des perspectives plus intéressantes que l'injonction institutionnelle au travail en équipe. Le collectif de travail, lui, ne se prescrit pas mais il offre des ressources à l'activité individuelle lorsque les contraintes et les difficultés sont trop importantes. Il est porteur des règles de métier, de la reconnaissance des compétences individuelles et collectives ; il entretient la confiance entre les acteurs.
- Le choix de l'entrée dans l'analyse du travail par les difficultés. En acceptant l'idée que travailler c'est surmonter des difficultés et qu'il convient de les partager entre collègues : elles sont spécifiques à chaque métier et c'est collectivement que des solutions toujours provisoires peuvent être trouvées, à condition de pouvoir débattre entre « gens de métier » du sens de ses actions pour partager d'autres manières de dire, voir, faire, penser... et résoudre des situations de travail et de formation vécues comme « difficiles ». C'est aussi organiser un milieu capable de permettre de s'expliquer avec ce qu'ils font pour qu'ils puissent éventuellement faire autrement, s'ils pensent devoir ou pouvoir le faire. Ce qui ne nous dispense pas d'expliquer comment ils s'y prennent pour développer leur activité ou comment ils s'empêchent de le faire ! Et donc, il s'en suit des « disputes » entre professionnels et entre professionnels et chercheurs, jamais sur le mode « disputes interpersonnelles » mais bien en termes de « disputes professionnelles ».
- De l'importance de la santé au travail et du rôle de la formation pour montrer que le travail peut entretenir la santé comme, à l'inverse, il peut la détruire. L'analyse du travail en formation doit permettre de questionner le travail et son organisation, ses prescriptions,

l'existence d'un collectif ou pas. Dans tous les cas, de pouvoir penser, débattre et agir en se sentant capable de porter la responsabilité de ses actions.

1.4 Penser la formation autrement...

...C'est tenter de rompre avec un modèle descendant de la formation qui véhicule l'idée qu'il faut d'abord s'appropriier des savoirs scientifiques en formation pour être efficace dans l'action sur le terrain. C'est accepter que les savoirs scientifiques ne servent pas à agir mais à comprendre et à anticiper pour mieux prévoir. A ces deux conditions, il est possible de penser une formation qui partirait du travail tel qu'il se pratique pour, en centre de formation, en faire un objet à analyser car il cristallise des savoirs théoriques (travailler c'est penser), des outils et des techniques qu'un métier se doit de transmettre en formation. Avec évidemment les ressources que constituent les savoirs scientifiques pour étayer cette analyse du travail réel.

2 - Des principes de recherche à l'action de formation : Un centre de formation d'enseignants permet-il d'apprendre et d'être efficace dans le métier ?

2.1. Transformations au 2^d degré (Laurence Le Marec)

Le changement de paradigme de la formation des professeurs stagiaires lauréats du CAFEP couplé au travail réalisé avec les chercheurs de l'ERGAPE ont permis de favoriser l'entrée du réel de l'activité enseignante au cœur du dispositif de formation. L'absence de ce réel était régulièrement formulée par les professeurs stagiaires de la façon suivante : l'ISFEC est très théorique et peu concret. Nous avons donc choisi de développer un dispositif de formation conséquent sur les compétences communes des enseignants en complément des temps didactiques. Nous avons créé le dispositif "groupe référent" : un formateur anime des temps de formation de 3 heures auprès d'un groupe fixe d'une douzaine de professeurs stagiaires de 3 à 4 didactiques différentes. Le formateur est lui-même spécialiste d'une didactique non représentée dans le groupe. Le dispositif comprend 10 séances par an. Les thématiques abordées sont en lien avec la posture enseignante, la mise en activité des élèves et la gestion du groupe classe. Cette programmation n'est pas figée et évolue en fonction du réel de l'activité apporté par les professeurs stagiaires. Les séances commencent par un tour de table "*Comment allez-vous professionnellement ?*". L'exposition de situations vécues par les professeurs stagiaires génère alors des mutualisations de pratiques entre pairs et permet également au formateur aguerris de rebondir sur les situations proposées et de fournir un étayage théorique ciblé sur les besoins exprimés en temps réel. Cette modalité de formation, basée sur le vécu en classe, permet d'éliminer le temps de latence reproché à la formation en institut entre le questionnement professionnel des professeurs stagiaires et la réponse du formateur. Ce dispositif éloigné de la didactique chère aux professeurs du second degré peut apparaître comme risqué. L'expérience montre que le choix était judicieux puisque ce dispositif est plébiscité par les professeurs stagiaires. Sa régularité, sa confidentialité permettent d'établir un lieu de formation sécurisé où, en confiance, des mutualisations de pratiques et des apports théoriques permettent le développement des compétences professionnelles. Aujourd'hui, cette modalité représente 14 séances de 3 heures pour les CAFEPiens à mi-temps. Elle est également expérimentée auprès des professeurs stagiaires à temps plein avec un nombre plus restreint de rencontres, compte tenu de leur formation réduite.

2.2 Transformations au 1er degré (David Meschino et Marie Armanet)

Les récentes avancées en ingénierie de formation, issues de notre collaboration avec le groupe de recherche ERGAPE, ont conduit à des transformations tangibles dans nos pratiques pédagogiques. Parmi celles-ci, le "digital café" offre aux professeurs stagiaires un espace virtuel d'échange et de soutien. Le "bookcreator" permet aux étudiants en Master 2 de documenter leurs préoccupations durant leur stage long, tandis que le e-portfolio (Google Site) soutient les professeurs stagiaires à temps plein en retraçant leurs compétences et développements professionnels. Nous décrivons et analyserons ces pratiques dans cette partie de l'article.

Le "**digital café**" est une réunion en ligne, formelle, qui offre aux professeurs stagiaires un espace pour échanger des idées, partager des expériences, des ressources et découvrir de nouvelles pratiques pédagogiques. Les 4 rencontres prévues, d'une heure en distanciel synchrone, sont conçues pour encourager la collaboration et l'interaction entre les stagiaires, leur permettant de trouver des solutions pratiques aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique professionnelle. En favorisant l'échange de bonnes pratiques et la mise en place d'étapes provisoires, le digital café redonne du pouvoir d'agir aux enseignants débutants, les aidant ainsi à gagner en confiance et en compétence dès les premières semaines de leur stage. Dans le cadre des stages des Diplômes Universitaires (DU) ou des Professeurs des Écoles Stagiaires (PES) à Temps Plein (TPE), nous planifions jusqu'aux vacances de la Toussaint quatre sessions de digital café espacées de deux semaines, afin de créer rapidement un espace collaboratif entre les participants.

Le digital café encourage également l'apprentissage informel, permettant aux participants de partager idées, solutions et expériences en dehors d'un cadre formel de trois heures en institut. Cet apprentissage informel est essentiel car il complète les formations en offrant un espace où les stagiaires peuvent discuter librement de leurs préoccupations quotidiennes et obtenir des conseils pratiques de leurs pairs. De plus, ces sessions renforcent le réseautage, en créant des collectifs où les participants peuvent rencontrer et échanger avec d'autres professionnels ayant des intérêts ou des préoccupations similaires. Cette dimension est cruciale pour le développement de compétences, car elle permet aux enseignants stagiaires de se constituer un réseau de soutien et de collaboration. C'est une posture et une modalité qu'ils pourront employer tout au long de leur carrière. La flexibilité offerte par le digital café est un autre avantage majeur : ces sessions peuvent être organisées à tout moment, sans nécessiter de déplacement, et sont généralement programmées à la suite de la visite dans la classe de leur tuteur en matinée ; les PES arrivent avec de nouvelles questions et aussi des solutions observées le matin-même.

Enfin, cette organisation courte, rythmée et mobilisante nous a permis de réinterroger le format classique des interventions en 3 heures à distance.

Pour organiser un Digital Café, il est crucial de choisir un thème pertinent, comme "maintenir ses élèves au travail" ou "quoi faire de ceux qui terminent avant les autres". Une invitation détaillée, précisant l'heure et le thème, doit être envoyée à l'avance. Il est essentiel de prévoir une technologie de visioconférence en ligne fiable et de s'assurer que tous les participants disposent des informations nécessaires pour se connecter.

Une autre entrée a été mise en place grâce au travail effectué avec le groupe ERGAPE : le **e-portfolio** ou portfolio numérique.

C'est un outil essentiel pour les professeurs stagiaires débutants à temps plein en établissement, permettant de documenter et de démontrer leur développement professionnel. Google Sites est particulièrement adapté à cette tâche, intégrant divers formats de contenu et offrant un support organisé et créatif. L'ISFEC fournit une structure de base pour le portfolio mais les stagiaires sont encouragés à la personnaliser afin qu'elle reflète leur style et leurs préférences. Cette personnalisation leur permet de s'approprier leur parcours de formation, d'illustrer leur développement de compétences et leurs réalisations en classe.

Le site est organisé en sections ou en pages, conformément à la structure fournie par l'ISFEC. Ces sections correspondent aux domaines clés du référentiel de métier d'enseignant, comme la planification de séances, la gestion de classe, l'évaluation des élèves, le développement professionnel continu, ainsi que divers projets et chantiers. Les stagiaires ont la liberté d'ajouter des pages supplémentaires pour explorer des domaines d'intérêt ou de compétences, permettant d'approfondir des sujets pertinents pour leur pratique.

Chaque section du portfolio contient des preuves de développement et de compétences dans le domaine concerné. Ces preuves peuvent prendre différentes formes, telles que des plans de séances ou de projets, des vidéos d'enseignement, des photos légendées de la salle de classe, des podcasts de réflexion et plus encore. Chaque élément est accompagné d'une description et/ou d'une analyse expliquant le contexte de l'enseignement et les résultats obtenus. Cette approche permet aux stagiaires de contextualiser leur pratique et de démontrer leur progression de manière claire et convaincante.

Les mises à jour régulières du portfolio sont cruciales pour suivre la progression et démontrer la croissance continue des stagiaires. Cela leur permet d'explicitement leurs développements au fil du temps.

L'e-portfolio n'est pas seulement un moyen de collectionner des preuves d'apprentissage et de développement professionnel ; il s'agit aussi d'un outil de réflexion qui permet aux stagiaires de comprendre leur pratique, d'identifier leurs forces et les domaines à améliorer et de planifier leur progression future.

L'e-portfolio favorise également la collaboration. Les stagiaires partagent leur portfolio avec leurs référents et leurs pairs lors des sessions de mutualisation. Ces échanges permettent de recevoir des commentaires constructifs, des idées, des stratégies, des ressources, des succès et des défis. Cette collaboration est une source d'apprentissage et d'inspiration, aidant les stagiaires à améliorer leur pratique et à se développer professionnellement. En outre, elle favorise un sentiment de communauté et de soutien, particulièrement important pour les professeurs débutants, relativement isolés, en classe toute la semaine, loin de l'institut.

Dans le cadre d'une formation d'enseignants, le portfolio numérique et la mutualisation entre pairs sont des outils puissants pour la formation. Ils aident à créer un cycle d'apprentissage autodirigé (heutagogie) où les stagiaires mettent en pratique ce qu'ils ont appris, réfléchissent à leur expérience, la partagent et en planifient les améliorations. Cela permet à l'apprentissage de se poursuivre bien au-delà des sessions de formation en centre (ISFEC), favorisant un développement professionnel continu et durable. Les temps de mutualisation réguliers entre pairs renforcent ce processus, offrant une source indéniable d'apprentissage, d'inspiration et de soutien pour les professeurs novices. Il est utile aussi aux anciens suppléants, parfois très expérimentés, de réinterroger leurs pratiques et de formaliser leurs avancées.

Un autre aspect travaillé avec le groupe ERGAPE est le *poster* autour d'une préoccupation professionnelle. Il est proposé aux étudiants de Master 2 lors de son stage long. Nous l'avons fait évoluer en utilisant le support *Book Creator*. Nous avons choisi ce nouveau support pour plusieurs raisons : il permet aux étudiants en Master 2 de déposer des ressources et des preuves multimédias, facilitant ainsi l'illustration de leur progression et de leurs compétences. De plus, ce média offre l'opportunité aux étudiants de se familiariser avec un outil numérique qu'ils pourront réintégrer dans leurs propositions de séquences et séances. Cette familiarité est particulièrement bénéfique pour la préparation à l'oral du concours, où l'utilisation de supports variés et innovants est valorisée. En intégrant *Book Creator*, nous enrichissons leur formation et renforçons leur préparation aux épreuves du concours à court terme et professionnelle à long terme.

La démarche s'articule en quatre phases distinctes et structurées, offrant un cadre pour l'analyse des préoccupations professionnelles des étudiants en Master 2 lors de leur stage long.

- La première phase, dite d'explicitation, consiste pour l'étudiant à identifier et formuler sa préoccupation initiale à partir du choix d'une photo de son poste de travail. Cette photo adressée, soigneusement sélectionnée, sert de point de départ pour une réflexion approfondie sur un aspect particulier de leur pratique professionnelle qui les interpelle ou pose question^[1].

- La deuxième phase se concentre sur les exigences de la prescription et du prescripteur. L'étudiant examine ici les attentes et les directives qui lui ont été transmises, qu'elles soient formelles ou implicites. Il s'agit de comprendre clairement ce qui est demandé par les autorités éducatives ou les référents de stage, et comment ces demandes influencent son travail quotidien et ses décisions pédagogiques. L'étudiant est également invité à explorer ce que la recherche dit sur ce sujet, ce qui est ici un écart avec le protocole initial proposé par les chercheurs de l'ERGAPE. Nous avons fait ce choix pour enrichir les ressources et ouvrir les étudiants sur ce champ d'investigation.
- La troisième phase implique une réflexion sur les retours du terrain et des collègues. L'étudiant intègre dans son analyse ce qui dit le métier à propos de cette préoccupation. Cette phase est cruciale pour confronter ses propres perceptions avec celles des autres professionnels, sur le terrain ou par les témoignages en ligne (blogs, podcasts, capsules vidéos...) enrichissant ainsi sa compréhension de la situation et de sa propre pratique. L'exemple du temps de sieste en maternelle est emblématique. Les écarts constatés entre la prescription et le métier donnent lieu à des controverses professionnelles intéressantes.
- Enfin, la quatrième phase, essentielle, invite l'étudiant à faire un bilan de sa réflexion. Il doit analyser ce qu'il retient de tout ce processus : ce qu'il décide de garder comme enseignement utilisable, ce qu'il met de côté, et pourquoi. Cette phase de synthèse et de réflexion permet de tirer des leçons durables de l'expérience vécue, en répondant à la question cruciale : qu'est-ce que je gagne et qu'est-ce que je perds dans mes choix professionnels ? Ce questionnement aide l'étudiant à prendre conscience des impacts de ses décisions et à développer une approche réfléchie du métier.

Tout ce cheminement autour de la grande question de ce que je gagne et ce que je perds quand je fais des choix vise à renforcer la capacité des étudiants à arbitrer en conscience et à s'engager dans une démarche de développement professionnel continu (praticien réflexif). Le *Book Creator*, en structurant ce processus de réflexion, devient un outil clé pour la formation et l'accompagnement des futurs enseignants.

En 2014, la réforme qui plaçait le lauréat en situation de travail au premier jour de la rentrée, produisait une urgence dont la formation devait se saisir vigoureusement : répondre aux questions emblématiques du débutant ("Pourvu qu'ils m'écoutent", "Pourvu qu'ils m'obéissent", "Pourvu qu'ils travaillent" et, dans un second temps, "Pourvu qu'ils apprennent", "Pourvu qu'ils progressent"^[2]). Il fallait donc que le collectif de formateurs, accompagné par l'équipe de chercheurs ERGAPE, change de paradigme et s'outille de nouveaux dispositifs.

La réforme de la formation initiale qui s'annonce rebat les cartes : la 1^{ère} année post-concours du M1 M2E s'organise autour de plusieurs stages courts de pratique accompagnée qui n'imposent pas une urgence de prise en main autonome de la classe. Cette nouvelle maquette redéfinit le profil du professeur débutant, ses besoins et la progressivité de son accompagnement vers le réel de l'activité de classe.

En revanche, la seconde année du master M2E, en alternance, permettra de profiter de toute l'expérience acquise au cours de ces années de recherche. De nouveau, la prise en main de la classe dès les premiers jours, même à mi-temps, nous imposera une prise en compte d'un profil d'enseignant novice telle que nous la connaissons actuellement.

Précisions bibliographiques

[1] Félix & Mouton (n.d.). La photographie adressée, comme méthode indirecte d'accès à l'expérience du professionnel. *TransFormations-Recherches En Éducation et Formation Des Adultes*

[2] Selon les travaux de Rochex, puis de Marc Durand, **L'enseignement en milieu scolaire**, 1996

Le Multiagenda de Dominique BUCHETON comme un outil commun d'analyse

Retour d'atelier

Antoine DERIGO, Aurélie VAUCLARD et Anaïs BOYER (ISFEC Notre-Dame, Campus Auvergne)

Antoine DERIGO (antoine.derigo@icfpauvergne.org) est adjoint de direction et formateur.

Aurélie VAUCLARD (aurélie.vauclard@icfpauvergne.org) est enseignante et formatrice.

Anaïs BOYER (anais.boyer@icfpauvergne.org) est directrice de l'ISFEC Notre-Dame, campus Auvergne, et formatrice.

Résumé

A l'ISFEC Notre-Dame, Campus Auvergne, dans la formation MASTER MEEF, nous cherchons à mettre en place un dispositif de formation favorisant l'analyse de l'activité enseignante avec une catégorisation commune.

Pour répondre à ce besoin d'un outil commun d'analyse, comme référence pour nos différents acteurs de la formation initiale, nous organisons un dispositif autour du Multiagenda des préoccupations théorisé par Dominique Bucheton (Bucheton, 2009).

Ce dispositif passe par la méthodologie de l'observation à travers l'analyse vidéo de novices, et permet à nos différents publics d'identifier des gestes professionnels et de les associer aux préoccupations et micropréoccupations (Saillot, 2021) des enseignants.

Progressivement, dans des temps, quelquefois communs, tuteurs, étudiants, formateurs, vont jusqu'à l'identification des postures et passent d'une observation de vidéos de référence à la mise en acte de ces nouveaux schèmes d'action.

Les objectifs sont multiples en fonction des publics : s'analyser en tant qu'étudiant (notamment lors des stages), observer et accompagner en tant que tuteur, tisser et faire du lien entre les différents enseignements, en tant que formateur.

Comment ce modèle d'analyse de l'activité enseignant en situation réelle s'inscrit-il dans cette démarche d'amélioration de l'analyse réflexive des étudiants ?

Mots-clés

Développement professionnel, Analyse de situations, Postures, Geste professionnel, Préoccupations

1 - Contexte

A l'ISFEC Notre-Dame, Campus Auvergne, dans la formation MASTER, dans une logique de formation où l'agir du stagiaire est analysé de façon récurrente, où notre sujet de recherche précédent a visé d'identifier des critères sur l'analyse réflexive, depuis la rentrée 2022, nous mettons en place un dispositif de formation qui favoriserait l'analyse de l'activité enseignante avec une catégorisation commune. Cette démarche n'a pas été formalisée, dès ses débuts, et le dispositif décrit ci-après a commencé à la rentrée 2023 pour la promotion des Master 1. Ainsi l'analyse de l'impact de ce dispositif sur une promotion complète de master sera réalisée en fin d'année universitaire 2024-2025.

2 - Description du dispositif en cours

2.1. Les objectifs du multiagenda réalisé à l'ISFEC

Objectifs :

- Définir les termes de « geste professionnel », de « préoccupation » dans le cadre singulier du modèle du multiagenda
- Identifier, après avoir analysé une vidéo, la préoccupation principale du novice observé et les gestes professionnels indicateurs.

- Identifier des micropréoccupations, à travers des verbes guides
- Utiliser la dénomination de ces gestes professionnels dans la description de leurs actions ou dans l'analyse de leur activité (par ex, comme solution alternative)

2.2. La démarche utilisée

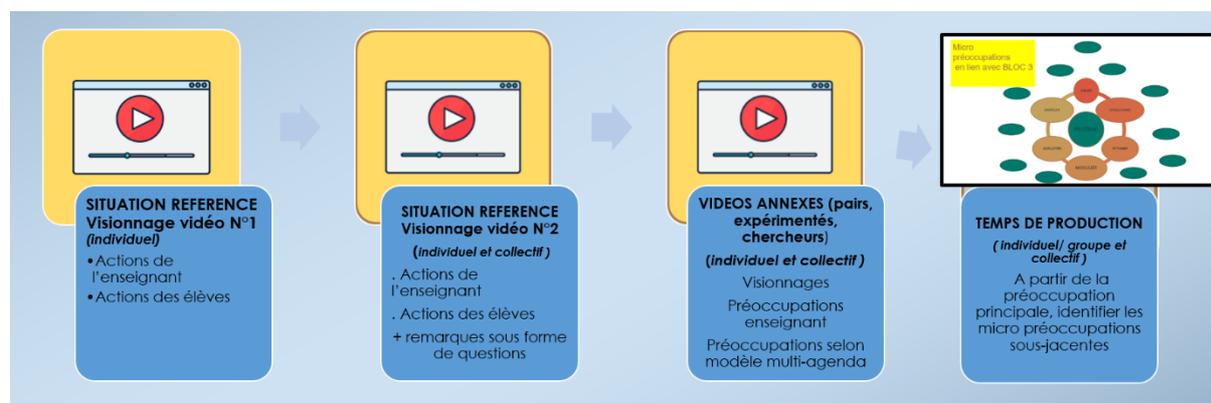
Dans une volonté de faire de ce dispositif un outil commun d'analyse qui puisse être une « culture commune » pour nos différents acteurs de la formation initiale (étudiants, tuteurs, formateurs, voire services d'inspection, etc.), nous avons choisi de travailler sur un dispositif autour du Multiagenda des préoccupations, théorisé par Dominique Bucheton (Bucheton, 2009).

Pour les étudiants de Master, ce dispositif passe par la méthodologie de l'observation à travers l'analyse vidéo d'un novice (comme situation de référence). Ces visionnages sont complétés par des vidéos d'expérimentés et de chercheurs.

Les vidéos sont issues de la plateforme neopass@ction (Ria, Leblanc, 2011), elles sont issues de situations en travail réel de débutants. Cela permet de décrire puis de distinguer les actions des élèves et de l'enseignant, initialement enchassées et d'identifier la logique d'action (préoccupation) sous-jacente de l'enseignant débutant.

Les vidéos des pairs, des expérimentés et chercheurs, proposent des alternatives et enrichissent les gestes professionnels qui peuvent apparaître dans les micropréoccupations.

Cette démarche, décrite ci-dessous, permet d'identifier des gestes professionnels et de les associer aux préoccupations et micropréoccupations (Sailot, 2021) des enseignants.



Démarche de l'analyse vidéo à la micropréoccupation

Les préoccupations ciblées pour les étudiants et tuteurs sont d'abord le « Pilotage » ; préoccupation principale des novices selon Bucheton et le Savoir ; préoccupation flottante d'après ce même auteur. Pour les tuteurs, des formations sont organisées, en commun avec les étudiants qu'ils suivent, en utilisant la même démarche. Pour les formateurs, lors de temps de formation, ils expérimentent un dispositif similaire sur d'autres préoccupations comme l'Etayage et l'Atmosphère.

3 - Bilan transitoire de ce dispositif

A la fin de l'année universitaire 2023-2024, des questionnaires ont été transmis traitant des définitions et de la façon dont ils utilisaient le modèle du multiagenda en formation et en stage. Les premières analyses montrent que les étudiants définissent, pour la majorité, les termes correctement et qu'ils utilisent les préoccupations à bon escient, comme par exemple dans certains des questionnaires : « Ce n'est pas encore automatique [le modèle du multiagenda]

donc j'y réfléchis seulement quand je prends du recul en fin de journée », « Lors de la création de mes fiches pédagogiques, je vérifie et explicite mon pilotage ».

Ce questionnaire sera réitéré en fin d'année universitaire 2024-2025, à la fin du dispositif global, et nous pourrions comparer les réponses entre l'année 1 et 2 et repérer l'évolution

3.1 Bilan des temps d'échanges de l'atelier

Nous avons pu présenter notre dispositif, au Printemps de la Recherche en nous appuyant à la fois sur les enjeux qu'il pouvait représenter au sein de la formation initiale de notre ISFEC mais aussi sur des réalisations d'étudiants et de tuteurs rattachés à une des préoccupations ciblées par le Multiagenda. Le temps d'échange qui a suivi est aujourd'hui encore, plusieurs mois après, une source de pistes et de réflexions autour de notre dispositif pour qu'il prenne une plus grande ampleur au sein de notre ingénierie. Parmi ces échanges, ont pu ressortir notamment des questionnements autour de l'impact d'un tel dispositif dans les capacités de préparation et d'anticipation des étudiants.

Un autre élément qui fut saillant est celui de la prise en compte du non-agir. Le multiagenda est un multi agir qui considère les gestes professionnels adoptés par l'enseignant ou l'étudiant. Questionner le non agir serait aussi une piste d'analyse professionnelle (il faudrait alors questionner ce non-agir, est-il volontaire et donc motivé par une intention ou bien rattaché à un manque de ressources pour pouvoir agir dans une situation donnée ?)

3.2 Suite du dispositif et pistes d'expérimentation possibles

Pour mesurer l'impact de ce dispositif sur la récurrence de ces références chez les tuteurs et les étudiants et la qualité de l'analyse réflexive sur des débutants, nous envisageons, entre autres, d'intégrer ce mode d'analyse réflexive au sein des grilles d'observation & d'évaluation du stage de responsabilité

Nous prévoyons également l'instauration de temps enregistrés au sein des échanges entre tuteurs et étudiants en entretien post-visite, qui nous permettraient, après analyse, de constater les effets du dispositif sur le niveau d'analyse réflexive des étudiants mais également sur les compétences de conduite d'entretien de nos tuteurs.

Nous envisageons mesurer l'impact de ce dispositif en comparant des professeurs stagiaires qui auraient connu ce dispositif et d'autres qui arriveraient en année de stagiaire issus d'autres instituts de formation en master MEEF.

Bibliographie

Bucheton, D. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multiagenda de préoccupations enchâssées, *Éducation & didactique* (Vol. 3), pages 29 à 48.

Bucheton, D. (2021) *Les gestes professionnels dans la classe, Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*, ESF Sciences Humaines.

Bucheton, D. (15 novembre 2012) Accompagner les transformations du métier enseignant. [Conférence]. Université d'Automne du SNUIPP, Londe-les-Maures.

Ria, L., Serres, G., & Leblanc, (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*. (Vol.32), pages 105 à 120.

Saillot, E. (2020) *(s')Ajuster au coeur de l'activité d'enseignement-apprentissage*, Editions Harmattan.

Le LABO : des explorations pédagogiques par et pour les enseignants

Gwénola RÉTO (IFUCOME, Angers)

Gwénola Réto (greto@uco.fr) est formatrice, responsable de formation et directrice de l'IFUCOME, à Angers. Titulaire d'un doctorat en éducation, carriérologie et éthique, en cotutelle avec le Canada, elle est membre du LIRFE (Angers), du GREE et du GRIDE (Canada).

Résumé

Ce texte rend compte d'une recherche menée sur les effets d'un dispositif à destination d'enseignants du premier degré, "Le Labo des talents". Ce dispositif de formation continue innovant, précurseur des "constellations" en cours dans l'Enseignement public, a été mis en place dans le cadre d'une circonscription de l'Ouest de la France. La recherche, qualitative à visée compréhensive, visait à explorer les effets d'un tel dispositif sur le développement professionnel des enseignants participants en termes d'impacts individuels mais aussi collectifs et institutionnels. Après avoir présenté le contexte de ce dispositif et la méthodologie déployée, nous présenterons les différents résultats, nous intéressant à ce que les participants disent avoir vécu et aux effets qu'ils disent constater.

Mots-clés

Professionnalité enseignante, formation continue, innovation, modalités de formation, communautés d'apprentissage.

1 - La formation continue des enseignants du premier degré

1.1 D'un constat de faiblesses...

Des travaux récents sur la Formation Continue (FC) des enseignants français dressent un constat critique pour le Premier comme pour le Second degré (Piedfer-Quênay, 2021). Dans l'Enseignement public, c'est le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) qui structure la FC de son personnel, en posant un cadre national avec un schéma directeur triennal définissant les orientations stratégiques de la FC. Ce schéma est décliné chaque année en Plan National de Formation (PNF) - plus particulièrement pour les cadres (inspecteurs, formateurs) - avec des déclinaisons via les Plans Académiques de Formation (PAF) qui ciblent notamment les enseignants et prennent en compte les spécificités locales. C'est ainsi que peuvent avoir lieu des initiatives locales, avec des formations de proximité pour répondre aux besoins exprimés par les équipes d'une école ou d'un réseau d'établissements.

Le pilotage de la FC dans le premier degré est souvent assuré au niveau départemental, en collaboration avec les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) de circonscription. Paris (2021) rapporte que la FC des enseignants du premier degré est obligatoire depuis 2019. Ils doivent consacrer au moins 9 heures par an à des actions de FC, dans le cadre des 18 heures annuelles dédiées à la formation et aux animations pédagogiques. Le contenu de ces 18 heures est en partie défini au niveau national, avec une priorité accordée aux mathématiques et au français depuis 2017. Sur le terrain, la formation s'appuie sur différents acteurs, dont les conseillers pédagogiques, les IEN, les formateurs académiques et les professeurs des écoles maîtres formateurs. Les dispositifs sont fortement contraints par la nécessité des remplacements pendant l'absence des enseignants. Cette contrainte a un impact sur les moments et les modalités de la formation.

Dans le cadre d'une grande enquête internationale menée par le CNESCO, Maulini (2021) met en évidence la tension entre liberté individuelle et nécessité institutionnelle dans la formation des enseignants, ainsi que les différents modèles de formation existant à travers le monde. Il met en

lumière la difficulté de mesurer l'efficacité de ces formations, souvent perçue positivement par les enseignants mais dont l'impact réel sur les résultats des élèves reste mitigé. De son côté, Lessard (2021) souligne qu'un réel développement professionnel passe par un apprentissage actif, des démarches de collaboration et un soutien continu. Il mentionne les effets positifs des Communautés d'Apprentissage professionnelles (CAP) mises en œuvre au Québec sur les enseignants. La structuration de ces collectifs de travail encourage les enseignants à devenir co-apprenants et à ancrer leurs apprentissages dans leur pratique concrète.

Toutefois, l'analyse menée en France montre que l'impact sur les pratiques pédagogiques et les acquis des élèves reste peu probant. Mons, Chesné & Piedfer-Quêney (2021) identifient plusieurs faiblesses parmi lesquelles des formations trop courtes, déconnectées avec les besoins réels des enseignants. Bien que la FC soit obligatoire, ses effets sur l'évolution réelle des pratiques enseignantes restent limités. L'offre de formation tient trop peu compte de l'expression des besoins émanant du terrain. Les enseignants y voient un choix imposé, une formation descendante, générant peu d'effets. Les formations, souvent trop courtes, ne permettent ni mise à l'épreuve sur le terrain ni suivi adéquat. De plus, l'articulation entre formation individuelle et collective reste peu installée et l'engagement en formation souffre d'un manque d'incitation et de valorisation.

1.2 ...à une offre de formation novatrice

C'est dans ce contexte bien morose qu'a eu lieu la rencontre avec deux conseillers pédagogiques d'une circonscription de l'Ouest de la France. Conscients des écueils de la FC, ils avaient déployé, avec le soutien de l'IEP et de la Conseillère Académique en Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation (CARDIE), un dispositif qu'ils avaient voulu novateur. Depuis quatre ans, ils réunissaient un collectif d'enseignants volontaires dans le cadre des 18 heures obligatoires dans le cadre de ce qu'ils avaient appelé « Le Labo des talents ». Taralle et Réto (2020) ont montré comment ce dispositif constitue un espace de formation singulier : il vise à permettre aux participants « des explorations pédagogiques pour et par les enseignants » afin de soutenir leur développement professionnel. Il s'appuie sur le principe de valorisation et sur le partage des pratiques de classe supposés favoriser l'engagement et la réussite des élèves. Espace de construction collaborative entre pairs, fruit d'un « savant bidouillage » dans lequel les acteurs sont concepteurs de leur démarche et de leur travail, le Labo s'est inscrit officiellement dans un contexte de formation en prenant appui sur les cadres institutionnels avec le projet de fédérer ce qui s'apparente à une CAP, en lien avec le projet de pilotage institutionnel local. S'inscrivant dans une logique de "laboratoire", ce dispositif offre un espace dédié à la réflexion, à l'expérimentation et à la recherche sur les pratiques enseignantes, dans une démarche d'enquête au sens de Dewey (2006).

À l'origine, les deux concepteurs de la proposition souhaitaient convoquer le réel en formation et prendre appui sur des captations vidéo issues des pratiques des participants afin d'alimenter leurs diverses actions de formation. S'inspirant des travaux sur la vidéoformation (notamment Lussi-Borer et Ria, 2016 ; Leblanc, 2016 et Gaudin, Flandin, Moussay et Chaliès, 2018), ils ont souhaité pouvoir collecter des matériaux qui valoriseraient les pratiques enseignantes. Mais le projet s'est progressivement détourné de la centration sur la vidéo au profit du déploiement d'espaces de travail collaboratifs qui se sont étendus jusqu'à Magister pour mettre les problèmes de métier en chantier. Réunissant une quarantaine d'enseignants en 2020, le Labo fonctionne désormais en « chantiers » choisis par les participants, en lien avec leurs préoccupations de terrain, avec pour fil conducteur collectif la question de l'engagement des enfants dans le travail afin de leur permettre de réussir. L'année de cette enquête (2019-2020), les participants s'étaient répartis en petits groupes de 3 à 6 personnes travaillant dans des écoles et des cycles différents en fonction des intérêts de chacun. Les thématiques retenues pour le chantier annuel portaient sur l'autonomie langagière, l'évaluation positive, la différenciation et les besoins particuliers, l'engagement des élèves dans les apprentissages et l'attention des élèves. Les formateurs ont défini une méthodologie qui conduit chaque sous-groupe à poser un premier questionnement professionnel, puis à le problématiser dans le but d'élaborer un dispositif d'expérimentation. Ils

proposent différentes ressources théoriques et pratiques ciblées afin de soutenir la réflexion des membres.

Si les concepteurs constataient les déplacements importants de leur collectif de travail, ils souhaitaient bénéficier d'un regard extérieur afin d'identifier les effets produits par le dispositif.

1.3 Le dispositif de l'enquête

Cette étude s'inscrit dans une approche qualitative à visée compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2021), visant à identifier les effets produits par le dispositif de formation professionnelle sur les professionnels qui s'y sont engagés, notamment sur leur développement professionnel.

Une phase exploratoire a été menée dans un premier temps, comprenant une entrevue individuelle avec les concepteurs du "Labo des talents" et les institutionnels engagés dans le projet (l'IEN et la CARDIE). Des interactions autour des verbatim issus de ces entrevues ont permis d'affiner la compréhension du dispositif.

Une seconde phase de collecte de données s'est déroulée auprès des enseignants impliqués dans le dispositif, avec la réalisation de trois entrevues de groupe auprès d'enseignants participants. C'est sur cette dernière que nous nous centrerons dans le cadre de cet article. Les entrevues de groupe ont été structurées autour de trois axes principaux : les raisons d'engagement et le vécu de l'expérience ; le "Labo des talents" en tant que dispositif de formation ; les effets produits par le dispositif. Les données collectées ont donné lieu à une transcription verbatim puis à une analyse thématique.

Nous nous intéresserons ici à deux axes particuliers qui se dégagent des résultats : celui du vécu du dispositif par les participants et celui des effets qu'ils estiment avoir été produits par le dispositif.

2 - Le labo, une OVNI dans le paysage de la formation

2.1 Une offre qui se démarque et qui marque

Les constats du CNEC énoncés en première partie ont été partagés par les participants à la recherche : ils déplorent une offre descendante, peu propice au changement. Ils ont souligné plusieurs faiblesses spécifiques de l'offre actuelle de formation continue, et notamment :

- Un format d'animations inadapté aux objectifs, avec des actions ponctuelles et cloisonnées, éloignées des préoccupations professionnelles.
- Une temporalité ne permettant pas les allers-retours entre formation et expérimentation sur le terrain, compromettant la transposition.
- Un sentiment d'infantilisation, de dévalorisation et de prescrit descendant, bridant l'expression et l'initiative.
- Une offre surplombante, figée et paralysante, à rebours des caractéristiques d'une FC efficace identifiées par la recherche.

En contrepoint des faiblesses identifiées dans l'offre traditionnelle, le dispositif du "Labo " se démarque pour eux dans le paysage de la FC des enseignants du premier degré. Afin de synthétiser leurs propos, nous l'avons qualifié d'"OVNI", au sens d'Offre Volontairement Novatrice et Impliquante. Pour les enseignants, ce dispositif se distingue des formules classiques de FC sur plusieurs aspects que nous résumons ci-après. Contrairement aux formations obligatoires, le "Labo" est une offre à laquelle les enseignants adhèrent volontairement, apportant une dimension de liberté et d'engagement personnel. C'est aussi une offre réfléchie et structurée par les conseillers pédagogiques concepteurs. A l'inverse des formations « traditionnelles » perçues comme descendantes et contraignantes, le dispositif adopte une démarche ascendante où les participants décident des thématiques à travailler en fonction de leurs besoins concrets sur le terrain. Ils ont ainsi une réelle prise sur le contenu de leur formation.

Comme l'exprime une participante : "On prend la formation par l'autre bout en commençant par les besoins, ça change tout."

Répondant au besoin d'espaces permettant de comprendre les difficultés rencontrées, le dispositif crée une véritable communauté d'apprentissage où le partage d'expériences et la réflexion collective sur les pratiques sont centraux. Il est vécu comme un lieu privilégié pour analyser les problématiques du quotidien en classe. Le recours à des séquences vidéo des pratiques en classe semble être un outil clé du dispositif, permettant d'ancrer la réflexion dans les réalités concrètes du terrain. Son fonctionnement implique activement les participants dans une démarche expérientielle et réflexive, comme en témoignent les termes "faire" et "je" ressortant fortement des verbatim. De plus, là où les formations continues tendent à se focaliser sur les manques, le "Labo des talents" mise sur la valorisation des réussites de chacun, mettant l'accent sur le partage des bonnes pratiques plutôt que sur l'identification des lacunes. Par son approche participative, son fonctionnement en communauté d'apprentissage, sa philosophie de valorisation et son usage de la vidéo, le "Labo" apparaît comme une forme innovante de FC, en rupture avec un modèle traditionnel. Les participants soulignent massivement l'atmosphère sécurisante et rassurante du "Labo", exempte de jugement, où ils osent s'exprimer librement, contrairement aux formations classiques pouvant susciter des craintes.

2.2 Des modalités structurantes

En termes de modalités, l'analyse verbatim met en lumière deux dimensions structurantes du dispositif : l'émergence d'une véritable communauté de pratiques d'une part, et la mise en place d'un cadre pensé et outillé d'autre part. Le "Labo" s'articule autour d'objets concrets issus des pratiques de classe, choisis par les participants en fonction de leurs besoins et visant l'amélioration des pratiques. La démarche est collaborative, s'appuyant sur le partage et l'échange pour co-construire des réponses aux questionnements professionnels communs. Un éventail de ressources est mis à disposition, et une temporalité favorable est aménagée, respectueuse du développement professionnel. Les participants se vivent comme une communauté unie par un esprit commun : l'envie de chercher, de penser ensemble, de se remettre en question et de s'engager dans un projet collectif. Comme l'exprime une participante : "J'ai trouvé une communauté de gens qui ont envie de réfléchir autrement, d'aller plus loin dans les pratiques et de se dire : je n'ai pas la science infuse, mais tous les jours, je peux apprendre". Cette dynamique crée un espace où chacun pense pouvoir développer son pouvoir d'agir, se former et apprendre, dans une logique collaborative de formation-action et d'accompagnement collectif des pratiques professionnelles.

Le "Labo" repose aussi sur un cadre structurant conçu et soutenu par ses concepteurs. Selon les participants, le dispositif s'appuie sur des fondements de bienveillance, visant le développement professionnel au bénéfice des élèves. Il instaure un climat sécurisant, valorisant, où l'erreur est permise et où l'on s'engage. Comme le souligne un participant : "On prend un engagement, on le sait en signant. On ne vient pas là qu'en touriste et en observateur pour piquer les idées, il faut que l'on contribue". Bien que l'usage de la vidéo ait pu susciter des réticences initiales (peur de l'intrusion, doutes), elle s'est progressivement imposée comme un outil précieux pour ramener le réel en formation et partager des pratiques ordinaires. Un processus d'ajustement continu a permis de lever les freins et de répondre aux attentes, comme se filmer soi-même pour se confronter à sa propre pratique.

Ainsi, le "Labo des talents" conjugue une dimension communautaire forte à un cadre structurant et outillé, créant un environnement propice au développement professionnel des enseignants participants.

2.3 Un dispositif qui fait « pousser des ailes »

En s'appuyant sur la définition d'Uwamariya et Mukamurera (2005), pour qui "le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants

parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique", les résultats de cette recherche témoignent que ce dispositif constitue un puissant levier de développement professionnel pour les participants. Le "Labo" est d'abord décrit comme un lieu d'apprentissage professionnel permettant d'oser, de structurer sa pratique et ses outils, de "faire à sa main" et de renouveler ses pratiques en étendant sa gamme pédagogique. Comme l'exprime une participante : "On nous dit : 'Expérimentez, et si vous vous plantez, ce n'est pas grave'. Et ça nous libère ; on ne se dit pas 'je vais faire ça parce que tout le monde fait comme ça' ; on essaie de nouvelles choses." Cet apprentissage professionnel se mesure également dans les pratiques collectives développées avec les collègues, permettant "d'ouvrir des chantiers ensemble et d'avancer, d'expérimenter".

L'expérience du "Labo" semble avoir profondément modifié les représentations des participants sur leur métier, notamment :

- - La place centrale accordée au tâtonnement et à l'expérimentation comme vecteurs de perfectionnement professionnel, se substituant à la quête d'une pratique parfaite et figée ;
- - La conscience que la pratique est toujours à parfaire ;
- - La mise en débat du métier à partir des questionnements professionnels des participants.

Le "Labo" a également permis aux enseignants de se libérer des normes et du prescrit institutionnel, comme en témoigne un membre : "J'étais toujours dans un carcan, à vouloir rentrer dans les cases, et ça m'a libérée. Ça m'a permis d'oser essayer des choses, (...), plus oser, dire 'si ça ne marche pas, ce n'est pas grave'." C'est l'aspiration à conserver cette liberté nouvellement conquise qui domine, plus qu'une revendication d'opposition à l'institution. Enfin, le dispositif semble avoir agi comme un puissant levier de réflexivité, impactant la posture professionnelle des participants en leur permettant de prendre du recul, d'adopter "le regard en hauteur", de se dégager du quotidien pour mieux se trouver dans leur métier.

Au-delà des effets sur le développement professionnel, le dispositif semble également jouer un rôle clé dans l'épanouissement des enseignants participants. Le "Labo" est décrit comme une ressource permettant le ressourcement. Plusieurs témoignages l'illustrent : "J'ai l'impression de grandir" (Jeanne) ; "Ça me redonne un élan. L'élan de chercher, d'essayer. C'est énorme." (Leila) ; "Ça fait pousser des ailes" (Karine). Le "Labo" semble enclencher une spirale vertueuse d'épanouissement professionnel : en se sentant bien dans leur pratique et autorisés à expérimenter, les enseignants gagnent en bien-être, ce qui se ressent positivement auprès des élèves. Comme l'exprime une participante : "Si on se sent bien dans ce que l'on fait, si on se sent bien dans notre pratique et que l'on se sent autorisé à expérimenter et à tester des choses, ça va se ressentir au niveau des élèves." Ces effets bénéfiques se répercutent jusque dans les écoles, faisant du "Labo" un dispositif pleinement efficient, parvenant à un maximum de résultats avec un minimum de ressources. C'est donc un dispositif permettant le perfectionnement sans viser la perfection.

Le "Labo des talents" apparaît ainsi comme une démarche de précurseur, voire une offre (r)évolutionnaire, favorisant des dynamiques d'autonomisation, d'encapacitation et d'émancipation professionnelle. Son succès, illustré par la nécessité de "mettre les participants à la porte dès la deuxième année", témoigne de son adéquation avec les attentes des enseignants. Cette dynamique vertueuse semble converger avec le concept émergent de "constellation", promu désormais au niveau académique, qui vise à constituer des groupes de travail de FC entre pairs, dans une logique de proximité, de confiance et d'intelligence collective. Cela répond aux besoins exprimés d'un temps plus long dédié à la formation, avec un suivi renforcé, au cœur des pratiques de classe et des questionnements professionnels concrets.

Bibliographie

- Dewey, J. (2006). *Logique : la théorie de l'enquête*. PUF.
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (dir.). (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris : L'Harmattan
- Leblanc, S. (2016). Apprendre par la vidéoformation : quelles modalités pour quels apprentissages ? In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 141-153). Paris : PUF
- Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation*. Cnesco ; Cnam.
- Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*. Cnesco.
- Mons, N., Chesné, J. F., & Piedfer-Quêney, L. (2021). *Formation continue et développement professionnel des personnels d'éducation: dossier de synthèse*. Cnesco.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-5e éd.* Armand Colin.
- Paris, A. (2021). *Le parcours de formation des enseignants des 1° et 2d degré en France*. Cnesco ; Cnam.
- Piedfer-Quêney, L. (2021). *La formation continue des personnels de l'éducation nationale : qu'en est-il aujourd'hui*. Cnesco.
- Réto, G. et Taralle, L. (2020). Développer l'horizontalité. *Cahiers Pédagogiques*, 75(562), 20-21. (juin 2020).
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

1.3. Pratiques et approches didactiques

Formation des Professeurs des Écoles Stagiaires au processus d'institutionnalisation en mathématiques.

Carine FRAPPIER-JEGO (ISFEC Bretagne)

Carine FRAPPIER-JEGO (Carine.Jego@ac-rennes.fr) est formatrice à l'ISFEC Bretagne et docteure en didactique des mathématiques.

Résumé

Nos travaux de recherche questionnent les pratiques d'institutionnalisation des Professeurs des Écoles Stagiaires (PES) dans le domaine des grandeurs et mesures au cycle 2. Lors de cette communication, nous allons présenter les cadres théoriques mobilisés ainsi que la méthodologie pour répondre à la question de recherche : Quelles sont les connaissances et les pratiques émergentes des PES en lien avec l'institutionnalisation des savoirs, dans le domaine des grandeurs et mesures, qui se révèlent au moment de la mise en œuvre d'un jeu de rôles en formation ? Nous terminerons en présentant les résultats obtenus ainsi que les perspectives que nous nous donnerons.

Mots-clés

Formation des enseignants, processus d'institutionnalisation, grandeurs et mesures, jeu de rôles.

Introduction

Les travaux de Brousseau ont mis en évidence l'importance du processus d'institutionnalisation des savoirs pour soutenir les apprentissages des élèves. Brousseau précise que l'institutionnalisation est « une situation qui se dénoue par le passage d'une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle, celui de référence pour des utilisations futures. » (Brousseau, 2010, p.4). Or à l'occasion de visites dans les classes de Professeurs des Écoles Stagiaires (PES), nous avons pu constater que les textes de savoirs proposés par les PES ne sont pas toujours, voire rarement, en lien avec ce qui a été découvert par les élèves dans les phases de recherche et de mises en commun. Ainsi, il nous semble nécessaire de contribuer à une évolution de ces pratiques, en formant les PES au processus d'institutionnalisation en mathématiques. Nous avons choisi le domaine des grandeurs et mesures et le contexte du cycle 2 pour mettre en œuvre notre recherche (Frappier-Jego, 2023).

La problématique générale pourrait être ainsi formulée : « Quel impact la formation initiale peut-elle avoir sur les pratiques d'institutionnalisation des PES dans le domaine des grandeurs et mesures et plus précisément pour la grandeur contenance au cycle 2 ? ». Pour y répondre, nous avons mené une analyse du savoir en jeu pour ensuite proposer une situation de formation que nous analysons dans le cadre d'une Ingénierie Didactique de Formation (IdF) (Artigue, 1990). Cette situation de formation est constituée de deux activités amorces (Mangiante et al., 2016). Une première où la formatrice construit des connaissances mathématiques, didactiques et pédagogiques avec les formées à partir de l'analyse de documents officiels et d'une sélection de manuels. Une seconde, basée sur l'utilisation du jeu de rôles qui est « la mise en scène d'une situation problématique impliquant des personnes ayant un rôle donné » (Lajoie et Pallascio, 2001, p.17). C'est l'analyse de cette seconde situation amorce que nous allons présenter dans cet article.

1 - Cadres théoriques et question de recherche

Afin d'identifier les effets de la situation de formation sur les connaissances professionnelles et les pratiques d'institutionnalisation des PES, nous utilisons plusieurs approches complémentaires : le cadre d'analyse des situations de formation de Mangiante et al. (2016) et le cadre de la Double Approche Didactique et Ergonomique (DADE) de Robert et Rogalski (2002)

Le cadre de Mangiante et al. (2016) permet d'analyser l'ensemble des tâches d'une situation de formation pour les caractériser en fonction de leur nature, des connaissances convoquées ainsi qu'en questionnant la posture du formé. Ce cadre nous a permis d'identifier les connaissances mathématiques, pédagogiques et didactiques que la situation de formation proposée aux PES permet de construire.

Le cadre de la DADE (Robert et Rogalski, 2002) offre une approche complémentaire permettant d'analyser les pratiques des enseignants selon cinq composantes qui les déterminent : les composantes médiative, cognitive, institutionnelle, sociale et personnelle. Nous entendons ici par pratiques, tout ce que l'enseignant met en œuvre avant, pendant et après la classe. La DADE permet, par le passage aux composantes, d'analyser les pratiques des enseignants, notamment, leurs choix dans leurs pratiques d'institutionnalisation.

La mobilisation de ces différents cadres théoriques va nous permettre de répondre à la question de recherche : Quelles sont les connaissances et les pratiques émergentes des PES en lien avec l'institutionnalisation des savoirs, dans le domaine des grandeurs et mesures, qui se révèlent au moment de la mise en œuvre d'un jeu de rôles ?

2 - Méthodologie

2.1. Méthodologie générale de l'Ingénierie Didactique de Formation (IdF)

Nous utilisons la méthodologie de l'IdF pour réaliser ce travail de recherche. Cette méthodologie est structurée de la même manière que l'ingénierie didactique qui a été formalisée par Artigue (1990). Elle est constituée de quatre étapes : l'analyse des savoirs en jeu, l'élaboration de la situation de formation et son analyse a priori, la mise en œuvre de la situation de formation, son observation et le recueil de données et enfin, l'analyse a posteriori de la situation de formation qui est confrontée à l'analyse a priori.

Cette situation de formation est constituée de deux séances. Une première où les PES analysent les textes officiels et une sélection de manuels de mathématiques de cycle 2. Ce travail a permis la construction d'une séance amenant des élèves de cycle 2 à comparer des contenances. Cette séance est mise en œuvre lors de la deuxième séance de la situation de formation dans le cadre d'un jeu de rôles.

2.2. Recueil et analyse des données

Chaque séance de la situation de formation, où 19 PES se sont inscrites librement, a été filmée. Des synopsis (Sensevy et Mercier, 2007) de l'ensemble des vidéos ont été réalisés et certains extraits sélectionnés ont été transcrits. Les différents documents rédigés par les formées pendant la formation ont été remis à la formatrice. L'ensemble des données nous a permis de constituer une analyse a posteriori que nous avons confrontée à l'analyse a priori effectuée afin de répondre à la question de recherche.

3 - Résultats

Les pratiques d'institutionnalisation de la PES-PE⁸ lors du jeu de rôles montrent qu'elle mobilise certaines connaissances construites pendant la première activité amorce. Elle construit son texte de savoir à partir des éléments qui ont émergé de la mise en commun menée avec les PES-élèves. Elle précise que pour comparer des contenances, les PES-élèves ont mis en avant trois techniques. Ces techniques avaient été notées au tableau au fur et à mesure que les PES-élèves les avaient découvertes. Dans sa fiche de préparation, la PES-PE en avait anticipé d'autres qu'elle n'a pas institutionnalisées avec les élèves comme cela avait été proposé lors de la première activité amorce. Par contre, pour finir sa séance, la PES-PE parle de l'importance de questionner la forme des récipients qui ne dit rien de leur contenance. Ce point n'est pas apparu lors de la mise en commun mais la PES-PE précisera dans l'échange qui suit le jeu de rôles, que ce savoir construit en formation lui semblait incontournable. Les composantes personnelle et institutionnelle influencent la composante cognitive. Pour elle, il est important de faire ce qu'elle a appris en formation.

Le texte de savoir construit à l'issue de la séance ne fait référence qu'aux techniques de comparaison de contenances. Pendant la séance, les PES-élèves explicitent les raisons qui justifient ces techniques mais la PES-PE ne s'en saisit pas. Par exemple pour le transvasement une PES-élève dit : « on a mis de l'eau jusqu'en haut dans le A et après on a transvasé dans le C. On a vu que le C n'était pas plein quand on transvasait l'eau dedans donc on s'est dit que le C était plus grand que le A. » (Extrait de la transcription du jeu de rôles, TdeP 83). La PES-PE conclura simplement : « Ce que vous avez fait ça s'appelle du transvasement, vous avez rempli, renversé l'eau d'un récipient dans l'autre donc vous avez transvasé. » (Extrait de la transcription du jeu de rôles, TdeP 93). Nous pouvons constater que la PES-PE n'institutionnalise que la technique. Nous avons pu montrer que cela s'expliquait par une maîtrise fragile des connaissances mathématiques en jeu mais aussi par une difficulté à prendre en compte toutes les informations partagées par les élèves en temps réel. Cet exemple illustre que les composantes personnelle et médiative influencent une fois de plus la composante cognitive.

Conclusion

Les résultats présentés montrent que certaines connaissances mathématiques, didactiques et pédagogiques sont mobilisées lors du jeu de rôles alors que d'autres ne se révèlent pas. Les connaissances mathématiques sont celles qui sont les plus compliquées à mettre en œuvre par les PES. Les pratiques d'institutionnalisation mises en œuvre lors du jeu de rôles restent donc largement influencées par les composantes personnelle, institutionnelle et médiative.

Bibliographie

- Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique, *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Brousseau, G. (2010). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. http://guybrousseau.com/wpcontent/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf
- Frappier-Jego, C. (2023). *Formation initiale des professeurs des écoles au processus d'institutionnalisation dans le domaine des grandeurs et mesures : le cas de la grandeur contenance*. [Thèse de doctorat]. Université de Bretagne Occidentale.
- Lajoie, C. et Pallascio R. (2001). Le jeu de rôles : une situation-problème en didactique des mathématiques pour le développement de compétences professionnelles. Dans J. Portugais (Dir.), *Actes du Colloque GDM* (p.120-132). Cégep Drummondville.

⁸ La PES-PE est la PES qui joue le rôle de la PE dans le jeu de rôles et les PES-élèves ceux qui jouent le rôle d'élèves.

- Mangiante C., Masselot P., Petitfour E. et Winder C. (2016). Proposition d'un cadre d'analyse de situations de formation de professeurs des écoles. Dans T. Barrier et C. Chambris (Dir.), *Actes séminaire national de didactique des mathématiques*, (p.127-131). Irem de Paris.
- Robert, A. et Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 4(2), 505-528.
- Sensevy G. et Mercier A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Premier retour sur la Recherche-Action Collaborative en didactique des mathématiques portée par l'UNISFEC

Sophie JOFFREDO-LE BRUN (UCO, LIRFE/CREAD) et Marie-Christine CAYRE (ISFEC IND-E, Angers), pour le groupe engagé dans la RAC

Sophie Joffredo-Le Brun (sjoffred@uco.fr) est enseignante-chercheuse à l'Université Catholique de l'Ouest en Sciences de l'éducation. Ses recherches portent sur la didactique des mathématiques et sur la coopération entre acteurs de l'éducation et de la formation.

Marie-Christine Cayre (cayre.anne.christine@gmail.com) est professeure de mathématiques au collège et formatrice à l'ISFEC Institut Notre-Dame de l'Espérance.

Résumé

Notre communication s'appuie sur une Recherche Action Collaborative (RAC) en didactique des mathématiques mise en place par l'UNISFEC pour soutenir et répondre aux besoins de la formation et produire de la recherche. Elle se centre sur le déroulement de cette recherche sur ses six premiers mois en donnant à voir comment le dialogue entre ses acteurs amène à définir des premières orientations de travail.

Mots-clés

Recherche Action Collaborative, coopération, didactique des mathématiques

Introduction

La Recherche Action Collaborative (RAC) en didactique des mathématiques qui sera l'objet de cet écrit est financée par l'UNISFEC sur 3 années consécutives (2023-2026). Elle regroupe une quinzaine de formateurs et formatrices intervenant auprès des étudiants en master MEEF 1^{er} et 2^d degré en didactique des mathématiques et une chercheuse en sciences de l'éducation à l'Université Catholique de l'Ouest.

La littérature scientifique (en autres Peltier, 2004 ; Margolinas et Laparra, 2008 ; Charles-Pézarid et al 2012 ; Coulange, 2014 ; Allard, 2015, Butlen, 2016) montre que les difficultés rencontrées par les professeurs notamment à l'école primaire dans l'enseignement des mathématiques pourraient être amoindries grâce à davantage de formation. D'une part, le renforcement des connaissances didactiques des professeurs pourrait leur permettre par exemple de mieux comprendre et interpréter les productions des élèves, les hiérarchiser et évaluer leur distance au savoir visé afin de mettre en œuvre les institutionnalisations adéquates. D'autre part, l'acquisition de compétences en matière de choix et d'utilisation de manuels pourrait être incluse dans la formation initiale et continue des professeurs. Pour cela il apparaît nécessaire dans un premier temps de développer les connaissances des formateurs sur ces thématiques. Ainsi, notre recherche se donne comme objectif de concevoir un dispositif de formation initiale pour les futurs professeurs du 1^{er} et 2^{ds} degrés tout en développant les connaissances en didactique des mathématiques des acteurs et actrices impliqués.

Du fait de la jeunesse de ce dispositif, nous n'avons pas encore de résultats de recherche, mais nous souhaitons donner à voir comment ce collectif fonctionne et détermine progressivement ses hypothèses de travail. La première partie de cet article proposera une définition de la recherche-action collaborative en spécifiant la méthodologie envisagée en lien avec les ingénieries coopératives. Dans un second temps, nous présenterons le travail réalisé dans ce collectif et comment nous avons déterminé de manière commune nos axes de travail. Pour conclure, nous ouvrirons sur la question du lien entre recherche, formation et coopération.

1 - La recherche-Action-Collaborative, une méthodologie de recherche

1.1. La recherche-action

La recherche-action collaborative est un courant méthodologique (Lewin, 1946) qui s'appuie sur l'idée que toute recherche en éducation et formation ne peut s'envisager qu'avec les enseignants (Corey, 1953). D'après Hugon et Seibel (1988), il y a dans ces recherches une action délibérée pour transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations. La collaboration entre chercheurs et praticiens prend forme dans la mise en œuvre de la recherche, avec des valeurs et des objectifs partagés dans une dimension itérative. Les objectifs de la recherche visent avant tout le développement d'outils pour la résolution d'un problème posé dans le champ des sciences humaines et la formation des acteurs de terrain. La recherche-action doit satisfaire à des principes de scientificité (reproductibilité par exemple).

Le protocole de recherche est le suivant

- Identification du problème ;
- Établissement d'un plan d'action ;
- Mise en place de l'action ;
- Évaluation des effets de l'action (analyse des données) ;
- Partage des conclusions de la recherche.

1.2. Les ingénieries coopératives

Dans le cas de cette RAC nous nous appuyons sur les principes qui sous-tendent la mise en place des ingénieries coopératives (en autres, Joffredo-Le Brun et al, 2018, Joffredo-Le Brun, 2020, CDpE, 2024) développées en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019 en autres) qui constituent une forme particulière de *design-based research* (Cobb *et al.*, 2003 ; Collins *et al.*, 2004), c'est-à-dire de recherche fondée sur la production d'un dispositif. Il s'agit d'un processus méthodologique où un collectif constitué d'acteurs de l'éducation et de la formation et de chercheurs s'engage dans une action conjointe dans le but de co-construire une séquence d'enseignement, de formation. Ce dispositif sera par la suite mis en œuvre et revu à plusieurs reprises dans un processus itératif dans une approche proche des *lesson study* (Elliott, 2015).

Le fonctionnement des ingénieries coopératives s'appuie sur la méthodologie suivante :

- Un travail commun sur le savoir pour permettre aux membres du collectif de mobiliser des capacités à agir, pour atteindre les objectifs communs identifiés par lui ;
- La production d'un dispositif de formation auquel le savoir étudié va donner sa forme à partir d'hypothèses de travail de type « Pour rendre les étudiants capables d'agir de telle façon, nous faisons l'hypothèse qu'on peut organiser la formation de telle façon » ;
- La mise en œuvre du dispositif pour une mise à l'épreuve de ces hypothèses. Elle fait l'objet de comptes-rendus fondés sur différents recueils de données ;
- L'étude de la mise en œuvre effective par le collectif s'appuyant sur l'analyse de la réalité concrète du dispositif, ses forces, ses faiblesses, ses insuffisances et sur les questions nouvelles qui émergent, au regard des hypothèses de travail mises en œuvre ;
- Une remise en œuvre du dispositif revisité

L'ingénierie coopérative a un double objectif, pragmatique (transformer la réalité) et théorique (produire des connaissances). Cette transformation n'est possible que s'il y a compréhension des situations de la pratique par une étude collective, dans un processus de problématisation.

2 - La RAC Didactique des mathématiques

Dans cette seconde partie, nous présentons le fonctionnement de notre collectif, son organisation et les orientations de travail déterminées collectivement.

2.1. Dispositif de recherche déployé sur 3 ans

La Recherche Action Collaborative (RAC) en didactique des mathématiques a débuté en 2024 avec une première réunion en présence en janvier, suivie de réunions mensuelles en distanciel pour un total de 18 heures de formation annuelle. Cette organisation à distance est nécessaire puisque les formateurs impliqués sont issus de différents ISFEC (ISFEC de Bretagne, INDE, ISO, ISFEC des Alpes, ISFEC Oratoire, ISPE Auvergne, INSFEC Aquitaine, IFAGEC).

Comme nous l'avons dit précédemment, cette recherche est organisée sur 3 années. La première année est consacrée à la détermination de la problématique par le groupe et à sa stabilisation. La deuxième année visera à la création d'outils et à la mise à l'épreuve des hypothèses formulées. Pour cela, le collectif mettra en œuvre un dispositif d'observation qui permettra d'analyser des pratiques de formation et ainsi constituer des ressources. La troisième année sera consacrée à la production de livrables qui seront ensuite partagés. Arrêtons-nous maintenant sur le début de cette coopération.

2.2. Premier état des lieux

Lors de la première réunion, un état des lieux des besoins, problèmes rencontrés par les formateurs a été réalisé.

Pour le collectif, la formation qu'ils dispensent auprès des étudiants doit permettre une modification de la posture des étudiants avec le passage d'une posture d'apprenant à celle de professeur. Pour cela, est mis en évidence la nécessité de leur fournir des apports théoriques, épistémologiques en didactique tout en construisant un langage commun dans les interactions. Cette proposition de contenu est couplée avec celle de penser la formation en lien avec la pratique de classe (par exemple entraîner les étudiants à formaliser des consignes, produire des gestes d'enseignement, expérimenter). Pour cela, il est nécessaire de leur permettre de poser des questions en repensant le statut de l'erreur. Enfin, la nécessité d'évaluer au préalable les connaissances des étudiants semble importante pour gérer au mieux l'hétérogénéité.

Ces premiers éléments semblent cependant se heurter à des difficultés organisationnelles puisque certains formateurs interviennent régulièrement à plusieurs sur un même cours ou de manière ponctuelle.

2.3. Orientation de travail

Suite à ces échanges et aux réunions en distanciel organisées, plusieurs axes de réflexion ont été définis. Le premier relève de la question de la manipulation en mathématiques, de l'école primaire au lycée avec une focale possible sur la transition école/collège. Le second axe pose la question du traitement des erreurs par les étudiants. Comment les amener à considérer l'erreur comme inhérente à l'activité mathématique ? Le troisième est, quant à lui, tourné vers l'expérimentation. Comment faire expérimenter des situations mathématiques aux étudiants ?

A partir des échanges entre les membres de cette RAC, une première enquête collective a débuté sur la possibilité de faire travailler les étudiants à partir de problèmes ouverts (Charnay, 1993) sur la notion de fraction.

Conclusion

Dans cette communication, nous ne pouvons donner à voir que le commencement de l'enquête menée dans notre collectif. Néanmoins, les réponses au questionnaire complété sur leurs motivations et les effets de leur participation à cette recherche montrent d'une part une volonté de poursuivre sa formation de formateur, de faire évoluer sa pratique en approfondissant ses connaissances en didactique pour proposer *in fine* des formations de terrain cohérentes avec les enjeux de l'enseignement des mathématiques pour les futurs professeurs et élèves. D'autre part, il apparaît que malgré la jeunesse de cette RAC commencent à se créer des liens entre les

acteurs à partir de problématiques de terrain rencontrées et des questionnements professionnels qui se croisent et s'entrecroisent.

Bibliographie

- Allard, C. (2015). Etude du processus d'Institutionnalisation dans les pratiques de fin d'école primaire : le cas de l'enseignement des fractions [Thèse de doctorat, Université de Paris VII, France].
- Charles-Pézard M, Butlen, D et Masselot P. (2012). *Professeurs des écoles débutants en ZEP* Quelles pratiques ? Quelle formation ? La Pensée sauvage.
- Charnay, R. (1993). Problème ouvert, problème pour chercher. *Grand N*, n°51, p. 77 à 83.
- Cobb, P., Confrey, J., Dissessa, A., Lehrer, R. et Schauble, L. (2003). Design experiments in education Research. *Education Research*, 32(1), 9-13.
- Collectif Didactique pour Enseigner (2024). *Un art de faire ensemble. Les ingénieries coopératives*. Presses Universitaires de Rennes.
- Collectif Didactique pour Enseigner (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses Universitaires de Rennes.
- Collins, H. (2004). Language and practice. *Social studies of science* 41(2), 271–300.
- Corey, S. (1953). Action Research Education. *Journal of Educational Research*, 47, 375-380.
- Coulange, L. (2014). Les pratiques langagières au coeur de l'institutionnalisation de savoirs mathématiques. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°54, pp. 9-27. DOI : <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1034>
- Elliott J (2015) Towards a comprehensive pedagogical theory to inform lesson study: An editorial review. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 4(4), 318–327.
- Joffredo-Le Brun, S. (2020). Co-conception d'un curriculum en mathématiques au CP entre professeurs et chercheurs ? une étude exploratoire. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 40(3), 269–318. <https://revue-rdm.com/2020/co-conception-dun-curriculum-en-mathematiques-au-cp-entre-professeurs-et-chercheurs-une-etude-exploratoire/>
- Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G., & Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187-208.
- Seibel, C et Hugon M-A (1987). Recherche-Action, Formation : quelle articulation ? *Recherche & Formation*, n°2, pp. 9-20.
- Laparra, M. et Margolinas, C. (2008). *Quand la dévolution prend le pas sur l'institutionnalisation. Des effets de la transparence des objets de savoir* [communication]. Colloque Les didactiques et leur rapport à l'enseignement et à la formation, Bordeaux, France.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* (2), 34-46. DOI : [10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x)
- Sanchez, E. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception, *Éducation et didactique*, 9-2, p. 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Sensevy G. (2011), *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.

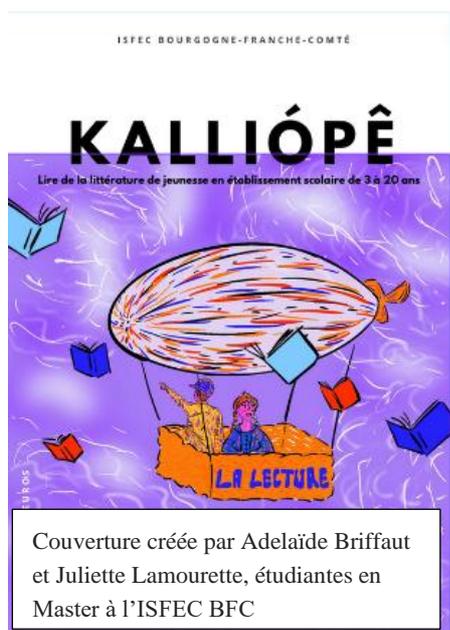
Kalliopê, une nouvelle revue littéraire sur la lecture et la littérature jeunesse et pas que...

Catherine BOURGOIN et Carole RAFFIN (ISFEC Bourgogne-Franche-Comté)

Retour d'atelier

Résumé

Imaginée par l'ISFEC Bourgogne-Franche-Comté, créée par des enseignants, des formateurs pour les enseignants des 1er et 2nd degrés, cette revue a été présentée au Printemps de la recherche, le 23 mars 2024,



Pour bien comprendre l'essence même de notre revue.

(Un extrait de l'Edito du numéro 1, par Gaëtan Honoré, Directeur ISFEC BFC).

« Le livre est souvent le premier objet culturel qui est mis dans les mains d'un enfant. L'objet devient alors un passeur de culture, un passeur de savoir, un passeur d'altérité. Comment faire pour que celui "qui lit petit, lise toute la vie" ? Comment faire pour que la littérature le forme, l'aide à réfléchir, à penser sa relation à lui, aux autres, au monde, en somme, à vivre ? C'est à ces questions que Kalliopê entend se consacrer. [...] Et Kalliopê, la bien nommée, sera la voix de ce tiers-lieu. Portée par des formateurs de l'ISFEC et par des enseignants de nos établissements, elle traduit, pour moi, la volonté d'un territoire et de ses acteurs de mettre en avant, au sein de nos communautés éducatives, les potentialités de ce formidable objet de savoir et de partage qu'est la littérature. Partagez, diffusez, expliquez cette revue c'est participer à promouvoir une certaine idée de l'Humanité et du Vivre Ensemble. »

Kalliopê, un nom, un fil directeur.

Quel meilleur titre choisir que ce nom de muse qui signifie "à la belle voix" pour une revue où la voix sera reine, celle des autrices et celle des auteurs, celle des personnages, celle des lectrices et celle des lecteurs, celle des enseignantes et celle des enseignants, celle des formatrices et celle des formateurs... ?

En effet, la lecture à voix haute, la lecture professorale, la lecture à plusieurs voix ou la mise en voix font partie des stratégies plébiscitées et qui ont fait leurs preuves dans l'objectif de faire entrer en lecture les élèves, de leur donner goût et envie.

Le support choisi au départ : la littérature jeunesse et en particulier l'album.

Parce que c'est par là que les enfants entrent en littérature, nous sommes partis de l'album, riche esthétiquement, propice à attirer l'attention, à donner un premier sens par une représentation de l'écrit parce qu'ils peuvent susciter le plaisir de lire tout en permettant l'initiation à la lecture littéraire ainsi que la réflexion sur soi, les autres, le monde... Bien sûr, les albums ne sont pas destinés qu'aux plus jeunes puisqu'ils proposent souvent plusieurs lectures-interprétations selon les âges. L'édition croissante de romans graphiques montre une appétence pour la lecture imagée quel que soit l'âge. Des stratégies de lecture plaisir de romans non illustrés sont aussi proposées pour donner l'envie de lire aux élèves de cycle 3 et 4.

Notre parti pris. Notre ligne éditoriale.

Ce qui nous anime et qui est à l'origine de notre parti pris de création collective de cette revue, ce sont les travaux de recherche de *Catherine Bourgoin (d'après les extraits d'articles paru dans le numéro 1)*. Notre ligne éditoriale s'articule autour de deux axes : le premier vise les stratégies de compréhension-interprétation et du plaisir esthétique chez nos élèves, le second, des ouvrages et des dispositifs permettant de développer la capacité de réflexion et à penser le monde chez nos élèves.

Parce que nous pensons la lecture comme une invitation à "habiter le texte", à le "lotir", à le soumettre à des "échafaudages de toutes sortes", en somme à "faire de la densité du texte son territoire de prédilection" (B. Gervais, 2002) nous souhaitons réfléchir à des dispositifs permettant de dépasser des pratiques encore très répandues (questionnaires...) afin de favoriser le plaisir esthétique des élèves tout en développant des stratégies d'appropriation des œuvres. Deux références en particulier nous accompagnerons dans nos réflexions : C. Tauveron (2002), pour laquelle la lecture est un jeu qui nécessite des stratégies et surtout S. Martin, pour lequel la lecture est d'abord « racontage ».

Le lecteur, un raconteur

Pour S. Martin, ce sont justement ces échanges qui construisent le lecteur dans sa subjectivité. L'enjeu de la lecture n'est pas, pour lui, d'exploiter l'œuvre « comme un gisement de sens » mais plutôt de la « faire vivre comme une voix qui conseille, qui fait mieux voir, mieux entendre, mieux vivre ».

Le racontage

Il consiste en effet, comme réénonciation du texte, à le faire sien « dans sa propre voix, sa propre manière, son propre corps » (Martin), l'ambition étant de « faire écouter, de⁹ faire voir ce que l'œuvre nous fait » (Martin). Mais cette réénonciation n'est pas seulement le classique rappel de récit ou la reformulation synthétique dont parle C. Tauveron (2003). Les modalités en sont multiples pourvu qu'elles permettent au lecteur de dire le texte, son texte, de (se) dire dans le texte, en somme de « faire œuvre avec les œuvres » (Martin). Elles peuvent être mises en voix, rappel de récit, écriture, ré-écriture.... La première de ces ré-énonciations, pour S. Martin, doit être celle du maître qui doit prêter sa voix à l'écrivain. Et l'objectif n'est pas de faire passer du

son mais de donner à entendre à tous les élèves, bien au-delà du sens, une expérience vive, la façon dont l'œuvre résonne pour le maître.

Le deuxième axe s'inscrit dans la pensée d'E.Chirouter. Parce que la littérature nous dévoile la réalité en nous permettant de vivre par procuration une infinité de situations, en nous offrant « des possibilités démultipliées d'expérimentation des relations humaines » (2018), nous souhaitons réfléchir à des dispositifs permettant d'accompagner nos élèves dans ces expériences de pensée, de les aider à grandir et à mieux vivre grâce à la littérature. Pour E. Chirouter, « lire c'est raconter un texte qui m'aide à ordonner mes pensées, qui m'aide à formuler ou à prendre conscience de mes peurs, de mes incertitudes, qui me permet d'y répondre, d'y remédier . » (2006) Grâce à la littérature, soi et le monde deviennent plus intelligibles.

Ce que vous propose cette revue.

- *Des articles de fond.* Notre ambition est de vous faciliter l'accès à la théorie parce que nous la croyons indispensable à l'amélioration des pratiques.
- *Des séquences* construites en référence à de la théorie et analysées à partir d'un recueil de données.
- *Une rubrique sur la façon dont la littérature peut aider à grandir, à vivre, à penser le monde*
- *Des expériences* conduites par des enseignants dans leur classe (sans que celles-ci constituent des modèles à suivre) : ce seront "les bulles" organisées par cycle d'enseignement de la maternelle au lycée professionnel.
- *Des sélections bibliographiques* du cycle 1 au lycée, BTS.
- *Les pages consacrées au "Prix Cosmos"*, le prix littéraire organisé par La Galaxie Lecture.
- *Et des analyses d'albums*

L'équipe éditoriale

- L'ISFEC Bourgogne-Franche-Comté.
- Une équipe de formateurs-enseignants et d'enseignants-associés du 1^{er} et 2^d degré.
- Un partenariat privilégié avec la Galaxie lecture : un réseau de professeur(e)s- du privé ou du public - dont l'objectif est de promouvoir la lecture, de partager et diffuser des expériences, de réfléchir à des dispositifs innovants et efficaces dans l'enseignement de la lecture littéraire.

La création d'une revue littéraire se situe dans la dynamique du projet de recherche présenté par l'auteure. Il intègre les préconisations des didacticiens et peut inspirer des enseignants et des formateurs.

Cette revue est ouverte à toute proposition d'article en lien avec notre ligne éditoriale.



Si vous souhaitez contribuer, n'hésitez pas à prendre contact avec nous !

→ c.bourgoin.isfec-bfc@cucdb.fr

Premier numéro disponible sur Amazon :
cliquez sur la tête de couverture ou flashez le qr code.



Vous pouvez aussi vous le procurer au
CUCDB ou prendre contact avec nous pour
que nous en déposions un exemplaire pour
vous à la DIEC de Franche-Comté.

ISFEC - CUCDB
69 avenue Aristide Briand 21000 Dijon

Bibliographie :

CHIROUTER, E. (6 au 8 avril 2006) *La portée philosophique de la littérature jeunesse*. 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier.

CHIROUTER, E. (2018). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Philosophie. Consulté le 10 juillet 2019 sur <https://www.philosophie.ch/fr/articles-independants/l-enfant-la-litterature-et-la-philosophie>

GERVAIS B. cité par TAUVERON, C., 2002. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris : Hatier. p. 19.

MARTIN, S. (2014). *Poétique de la voix en littérature de jeunesse, le racontage de la maternelle à l'université*. Paris : L'Harmattan.

TAUVERON, C. (2002) « La lecture comme jeu, à l'école aussi » in *Actes de l'université d'automne, La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. p.1.

TAUVERON, C. (2003) *Lire la littérature à l'école*, Hatier.

La formation existentielle des étudiants par des albums de littérature de jeunesse

Isabelle Dagué (ISFEC IND-E, Angers)

Isabelle Dagué est formatrice en Master MEEF premier degré dans le champ de la littérature de jeunesse. Doctorante en thèse Education Carrièreologie et Enseignement. Thématique de recherche : la médiation de la littérature de jeunesse pour penser le rapport à l'existence.

Résumé

Quelle place pour la littérature de jeunesse dans le cursus des étudiants se destinant à l'enseignement à l'issue d'un Master MEEF (Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation) ? C'est à cette question que la communication effectuée lors du Printemps de la recherche vise à apporter des pistes de réponses. Les contenus des maquettes universitaires (actuellement en remaniement) laissent une certaine latitude à la formation « à et par » la littérature de jeunesse. Il apparaît donc possible d'envisager la mise en œuvre de contenus d'enseignement « à et par » la littérature de jeunesse dans le cadre de la réforme du Master MEEF. Le présent article a pour objet de présenter les principaux axes d'une recherche de thèse en cours à ce sujet.

Mots-clés

Littérature jeunesse - médiation - rapport à l'existence

Quelle place pour la littérature de jeunesse dans le cursus des étudiants se destinant à l'enseignement à l'issue d'un Master MEEF (Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation) ? C'est à cette question que la communication effectuée lors du Printemps de la recherche vise à apporter des pistes de réponses. Les contenus des maquettes universitaires (actuellement en remaniement) laissent une certaine latitude à la formation « à et par » la littérature de jeunesse. Il apparaît donc possible d'envisager la mise en œuvre de contenus d'enseignement « à et par » la littérature de jeunesse dans le cadre de la réforme du Master MEEF. Le présent article a pour objet de présenter les principaux axes d'une recherche de thèse en cours à ce sujet.

Ancrage du travail

Ce travail de recherche prend racine dans une question initiale : « la littérature de jeunesse nous rend-elle meilleurs ? », c'est-à-dire, nous offre-t-elle un chemin vers une plus grande authenticité vis-à-vis de nous-mêmes et d'autrui ? La lecture propose une forme de double mouvement. Il y a celui de l'introspection évoqué par Proust dans son essai sur la lecture : *Il n'y a peut-être pas de jours de notre enfance que nous ayons si pleinement vécus que ceux que nous avons cru laisser sans les vivre, ceux que nous avons passés avec un livre préféré. [...] Qui ne se souvient comme moi de ces lectures faites au temps des vacances, qu'on allait cacher successivement dans toutes celles des heures du jour et qui étaient assez paisibles et assez inviolables pour pouvoir leur donner asile.* (Proust, 1993). Le second mouvement marque notre retour au monde, au réel, qui après la lecture n'est peut-être plus tout à fait aussi similaire qu'avant. La question de recherche, ici explorée est la suivante : En quoi les albums de littérature de jeunesse constitueraient-ils une médiation pour penser le rapport à l'existence ? Pour définir ce rapport à l'existence, nous allons nous appuyer sur quatre axes, la mort, la liberté, l'isolement fondamental et le non-sens. Ces axes sont issus de l'ouvrage de l'écrivain et professeur de psychiatrie Irvin Yalom, *La thérapie existentielle*. Nous allons au détour de chacun de ces axes associer des albums de littérature de jeunesse potentiellement porteurs d'une réflexion sur le sens de la vie.

La mort

Le rapport à la mort constitue une interrogation humaine fondamentale. Dans la dimension anxiogène que cela peut générer, on distingue deux tendances : la négation de la mort en se comportant comme un héros compulsif qui remplit sa vie d'une multitude de tâches afin d'éviter au maximum toute introspection et la tentative d'échapper à la mort en se laissant sombrer au contraire dans une forme de vacuité ou d'effacement de soi pour tenter de satisfaire en permanence les besoins des autres.

En guise d'exemple de comportement héroïque compulsif, on peut penser au bourreau de travail. Celui-ci ne ressent pas ses limites. « Le rapport au temps des bourreaux de travail s'apparente à celui de sujets menacés d'une mort imminente qui s'efforceraient d'en faire le plus possible avant l'échéance fatale. » (Yalom, 1997, p.237). Il s'agit de travailler toujours davantage, poussé par l'urgence du devoir. Dans l'album *Le tracas de Blaise*, on entre dans l'intimité de Blaise qui mène une vie de travail à un rythme effréné mais qui peu à peu se transforme le soir en ours. Il essaye dans la journée de cacher ces transformations pour se lancer toujours davantage, à corps perdu, dans l'activité professionnelle jusqu'à ce qu'il se transforme complètement en ours et se retrouve irrésistiblement attiré par la forêt.

A l'inverse, pour échapper à la mort, l'individu qui croit en une sorte de sauveur ultime va limiter sa vie, se laisser aller, rester par exemple dans une relation non-satisfaisante. Ainsi « resté imbriqué dans l'autre, « ne pas s'aventurer », nous soumet au plus grand des périls, la perte de soi, l'échec de l'exploration ou du développement des multiples potentiels qui sont en nous. » (Yalom, 1997, p.250).

A ce titre l'album, *Pezzetino* de Leo Lionni est très éclairant. Un petit carré de couleur passe son temps à demander à des êtres constitués de plusieurs carrés de couleurs s'il pourrait faire partie d'eux. Chacune des formes constituées de plusieurs carrés refuse sa demande. Le chemin est long avant que le petit carré ne comprenne qu'il est un personnage à part entière, ayant le droit d'exister tout autant qu'une autre forme.

La liberté

Après avoir développé le rapport à la mort, Irvin Yalom dans son ouvrage *La thérapie existentielle* s'intéresse à la liberté. L'auteur commence par faire part d'un souvenir de plongée sous-marine. Il est émerveillé par la beauté des fonds marins et se rend compte que cet émerveillement relève de sa propre responsabilité, qu'il pourrait tout aussi bien s'attacher à ce qui relève des traces de pollution et considérer ces fonds marins comme effroyables. Autrement dit, l'individu est en quelque sorte responsable de son point de vue. Cette responsabilité apparaît tel un vertige car en partant du principe que nous sommes responsables du sens que nous conférons à ce qui nous entoure : « Rien dans le monde n'a de sens en dehors de celui que nous lui attribuons. Il n'existe aucune règle, aucune valeur, aucun référent externe quel qu'il soit, ni grand dessein universel » (Yalom, 2017, p.417). Seul ce que l'on croit va prendre une épaisseur pour nous. D'un point de vue pathologique lorsque le vertige de la responsabilité revêt la forme d'une angoisse, l'individu va chercher à soulager cette angoisse en évitant par exemple toute autonomie.

On retrouve ce paradoxe de ne pas agir en fonction de ce qui nous ferait du bien dans. *L'ami du petit tyrannosaure* (Seyvos & Vaugelade, 2014). A l'évitement d'un comportement autonome, se trouve ici mêlé la compulsion car cette histoire met en scène un tyrannosaure qui a l'habitude de subitement dévorer ses amis. Il se morfond alors dans sa solitude jusqu'à ce qu'il rencontre Mollo, une souris sympathique qu'il a rapidement envie de dévorer mais Mollo a une ruse. Elle prétexte que son goût est infâme et que le tyrannosaure se rendrait malade en la mangeant. Elle lui apprend peu à peu à cuisiner pour se nourrir autrement et conserver ainsi en vie ses relations de nature amicales qui contribuent à le rendre heureux. Dans *L'ami du petit Tyrannosaure*, Mollo

joue le rôle de l'autre qui offre un miroir au Tyrannosaure pour lui montrer que son comportement est inapproprié.

L'isolement fondamental

L'isolement constitue un troisième axe possible de réflexion au sujet de l'existence. Irvin Yalom définit trois formes d'isolement :

- L'isolement interpersonnel
- L'isolement intrapersonnel
- L'isolement existentiel

Le premier isolement, l'isolement interpersonnel, est le plus observable. Il consiste à se couper des autres. Le second isolement, l'isolement intrapersonnel pourrait se traduire par une déconnexion vis-à-vis de soi. C'est le troisième isolement, l'isolement existentiel qui fera l'objet d'un développement plus long.

« L'isolement intrapersonnel désigne le processus par lequel le sujet se coupe de lui-même » (Yalom, 2017, p.678). L'objectif devient alors pour la personne de réintégrer qui elle est. Dans l'histoire d'*Epaminondas* (Weurlesse, Chaplet, 2018), un jeune garçon fait les frais de cet isolement interpersonnel. Il répond sans cesse aux injonctions extérieures pour modifier son comportement. Au début de l'histoire, sa mère l'envoie chez sa tante qui lui remet un gâteau de coco. L'enfant le tient bien serré dans sa main et le gâteau s'effrite. Sa mère le réprimande et lui dit qu'il aurait dû mettre le gâteau dans son chapeau. Le lendemain, c'est une plaque de beurre qu'offre la tante à l'enfant. Celui-ci s'empresse de la mettre sous son chapeau mais le beurre fond. La mère d'Epaminondas s'écrie alors qu'il fallait tremper le beurre dans l'eau. Le cadeau suivant est un petit chien qu'Epaminondas trempe régulièrement dans l'eau, ce que l'animal n'apprécie guère... Lassé d'être sans cesse grondé, il va voir un grand sage qui lui conseille de se reconnecter avec son « bon sens ». Ainsi l'isolement intrapersonnel crée une rupture assez identifiable avec l'intuition.

L'isolement existentiel quant à lui, « renvoie à un abîme infranchissable entre soi et un autre être [...] et à la séparation entre le sujet et le monde » (Yalom, 2017, p.681). L'isolement existentiel génère une angoisse, une angoisse de solitude qui va se décliner selon plusieurs axes que nous allons examiner.

L'isolement existentiel, inéluctable, incompressible, va avoir tendance à générer des comportements censés contourner et réduire ce qui est perçu comme un vide angoissant entre soi et l'autre. C'est ce qu'expérimentent *Petit Bleu et Petit Jaune* (Lionni, 1979) dans leur tentative d'amitié fusionnelle. Ici, pas de domination de l'un sur l'autre mais deux amis qui s'oublient identitairement pour fusionner et ne devenir qu'une seule et même forme verte. Leur tristesse devient alors telle, qu'ils pleurent de petites larmes bleues et jaunes pour se séparer et exister de façon autonome. D'autres albums vont proposer une résolution par rapport au sentiment d'incomplétude. Dans *Le petit bout manquant rencontre le grand O*. Le petit bout manquant qui est un personnage triangulaire va mettre fin à sa quête qui consistait à vouloir trouver absolument un complément à lui-même. Il va cheminer aux côtés d'un personnage le grand « O » qui est tout rond et qui assume son autonomie tout en entrant en relation avec les autres mais sans se perdre. Le petit bout triangulaire va lui aussi s'arrondir et devenir capable d'accomplir son chemin seul sans s'empêcher d'être relié aux autres et tout en conservant son identité propre.

Le sens de la vie

Enfin, le dernier axe de réflexion en lien avec l'existence va se centrer sur la question existentielle du sens de la vie. La problématique du sens se pose ainsi : l'individu a besoin de sens, seulement il semblerait que l'univers soit contingent. A partir de là, la question du sens semble vaine et pourtant, elle mobilise les forces vives de chacun. C'est alors qu'entrent en tension le sens cosmique et le sens terrestre. Il y a ceux qui vont projeter un sens cosmique, refuser en quelque

sorte la contingence, et penser qu'il y aurait un certain ordonnancement de l'univers et ceux qui vont s'attacher à un sens terrestre et chercher à titre individuel un sens à leur vie.

Le sens cosmique

Le sens cosmique paraît pleinement à l'œuvre dans l'album *La goutte de miel*. Une malheureuse goutte de miel tombée sur le sol va être à l'origine de l'enclenchement d'une série de catastrophes allant crescendo. Une mouche se poste sur la goutte de miel, un chat l'attrape. Le chat est tué par un chien. Le propriétaire du chat massacre le chien et est assassiné par le maître du chien. La violence gagne du terrain, tout ne devient que haine, désordre et chaos. A l'opposé du sens cosmique, le sens terrestre se fonde sur un sens personnel attribué à sa vie. Autant le sens cosmique ancre ses racines dans la religion, autant le sens terrestre semble quant à lui s'en détourner.

Le sens dans un monde absurde

Au-delà du désespoir généré par l'absurde, Camus propose notamment dans *La Peste* un système de sens basé sur l'altruisme. Sartre quant à lui, prône le sens dans l'engagement vis-à-vis d'une cause. On retrouve dans *Ours et les choses* cette simplicité du sens de la vie au cœur de la relation à l'autre. Ours, un être jovial et empathique fait un jour l'acquisition d'une charrette. A partir de ce moment-là, à la manière de *Sisyphus*, il ne pense qu'à accumuler des choses. Il se courbe, peine à marcher mais reste obnubilé par la quête des choses à ramasser jusqu'à ce qu'une chouette le prévienne de la chute imminente d'un arbre alors qu'Ours est dans la forêt. Celui-ci lâche sa charrette qui se retrouve écrasée et commence à nouveau à regarder le ciel et le monde qui l'entoure. Il ouvre à nouveau ses bras pour entrer en relation avec les autres et se rendre disponible aux rencontres en toute légèreté tandis que la charrette à demi-écrasée devient un abri pour les lapins. Chez Camus ou Sartre écrit Yalom, semble primer « le fait qu'il incombe aux êtres humains d'accepter d'avoir à inventer eux-mêmes le sens de leur vie (et non de découvrir le sens donné par Dieu) et de s'engager pleinement dans l'accomplissement de ce sens » (Yalom, 1997, p. 825).

Une réception en forme de triple Mimesis

Il s'agirait sur la base d'un corpus d'albums lus par les étudiants, d'explorer comment une triple Mimesis peut être à l'œuvre et susciter des échos chez eux. La triple mimesis est l'objet d'une réflexion menée par Paul Ricœur au sein de la trilogie *Temps et récit* (Ricœur, 1983-1985). Cette triple *mimèsis* se fonde sur trois dimensions, la préfiguration (*mimèsis I*), la configuration (*mimèsis II*), la refiguration (*mimèsis III*). Yalom nous aide à penser les problèmes substantiels qu'il est pertinent d'aborder tandis que Ricœur va nous aider à comprendre comment ils sont mis en forme dans la culture.

Concernant la lecture des albums de littérature de jeunesse, on peut imaginer que le processus de la *mimèsis* va être à l'œuvre, que le lecteur soit un enfant ou un adulte. Les albums à thématiques existentielles auxquels nous nous intéresserons vont simplement aller rencontrer l'histoire du récepteur qui en fonction de son âge interprétera le texte de façon différente. Le choix de proposer à des adultes se destinant à devenir professeurs des écoles, de lire et d'interpréter les albums avant tout pour eux-mêmes aura pour but de comprendre comment peut s'opérer cette *mimèsis* en eux. C'est-à-dire que lire un album, en lien par exemple avec l'axe existentiel de la mort, va à la fois toucher l'adulte qu'ils sont présentement devenus mais aussi interpeller l'enfant qui est en eux. On peut donc imaginer que c'est l'individu dans toute sa complexité de l'ici et maintenant et de qui il était, qui sera touché par l'histoire. Cette hypothèse resterait difficilement vérifiable si l'on s'en tenait à interroger de façon brute et directe l'adulte lecteur en lui demandant « qu'est-ce que t'évoque cet ouvrage ? ». Si l'on garde l'exemple sur la mort, cette question demeure relativement et assez implicitement taboue dans le monde de l'enfance même si comme nous le verrons après, dans les travaux de Yalom, on comprend que cette question de la mort traverse beaucoup plus les enfants que les adultes ne se l'imaginent. En tant qu'adulte, cette question de la mort peut tout aussi bien venir déranger ou ébranler une

part sensible. C'est pourquoi pour concrétiser la *mimèsis III*, la mettre à distance, lui donner une forme, tout en la laissant s'exprimer, l'introduction d'une « mise en art » semblerait intéressante. Il est vrai que la mise en mots du ressenti confère un ordonnancement des pensées mais l'album, lui, articule récit et images et l'idée serait donc d'inclure l'image dans la mise en forme des échos que produit l'album chez le lecteur. Pour cela, le lecteur aurait la possibilité de choisir une image et une part du texte et de l'incorporer sur un support (on peut imaginer un A3 blanc) avec ses propres mots et ses propres mises en images, en couleurs autour de l'image choisie ou par transformation plastique de celle-ci. Cette production se prolongerait par un temps d'entretien pour essayer de comprendre quelle place prend la dimension existentielle dans les propos du lecteur et quels sont les axes existentiels qui émergent potentiellement de sa réflexion.

Bibliographie

ESSAIS :

- Proust M. (1993) *Sur la lecture*. Arles : Actes Sud.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit I*. Éd. Du Seuil.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit II*. Éd. Du Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit III*. Éd. Du Seuil.
- Yalom, I. (2017). *Thérapie existentielle*. Le Livre de Poche.

Albums de littérature de jeunesse

- Frier R., Martinière J. (2017) *Le tracas de Blaise*. L'Atelier du poisson soluble.
- Lionni, L. (1979). *Petit-Bleu et Petit-Jaune*. L'École des loisirs.
- Lionni, L. (2013). *Pezzettino* (H. Rowohlt, Trad.). L'École des loisirs.
- Seyvos, F., & Vaugelade, A. (2014). *L'ami du petit tyrannosaure*. L'École des loisirs.
- Silverstein, S., & Morvan, F. (2006). *Le petit bout manquant rencontre le Grand O*. MeMo.
- Weulersse, O., & Chaplet, K. (2018). *Epaminondas*. Paris : Père Castor-Flammarion

Quand lire c'est entrer en conversation avec les œuvres

Catherine BOURGOIN (ISFEC Bourgogne-Franche-Comté)

Catherine Bourgoïn, formatrice à l'ISFEC Bourgogne-Franche-Comté depuis plus de vingtans en formation initiale et continue, est directrice des études de M2, titulaire d'une maîtrise d'histoire des arts, d'un master en sciences de l'éducation et d'un master en littérature jeunesse et certifiée en histoire-géographie.

Résumé

La question qui nous occupe ici est celle de l'apprentissage de la lecture, non pas celui du code mais celui de la compréhension et de l'interprétation. En nous appuyant sur une approche littéraire fondée en particulier sur les écrits de Louise-Marie Rosenblatt, de Serge Martin et de Catherine Tauveron, Elsa Sémonin (professeure des écoles en CM1) et moi-même avons conçu une expérimentation conduite dans une classe de CM1 deux années de suite. Cet article en fait une représentation rapide et en propose une analyse. Ce dispositif suscite un engagement fort des élèves parce qu'il leur permet d'être un sujet-lecteur pleinement investi. Ils vivent une expérience littéraire qu'on peut qualifier d'esthétique. Et s'il ne suffit pas à l'appropriation des stratégies de compréhension-interprétation, il peut être considéré comme une initiation, une entrée en matière avant un apprentissage plus systématique.

Mots-clés

Lecture, stratégies de compréhension-interprétation, littérature, évaluation

Introduction

Les enquêtes internationales (PIRLS, PISA) montrent qu'environ un quart des élèves français éprouve des difficultés dans la compréhension fine des textes narratifs. D'autres études pointent le fait que beaucoup de jeunes lecteurs ont peu de connaissances concernant les stratégies à mobiliser et n'ont pas une représentation adéquate de ce qu'est lire (Guernier, 1999, Cèbe et al. 2016). Comment à la fois construire une représentation ajustée de la lecture et former à des stratégies de compréhension ? C'est sur cette question que nous avons décidé de travailler en choisissant une approche non pas cognitiviste mais résolument littéraire, celle défendue par Louise-Marie Rosenblatt, Serge Martin, Catherine Tauveron.

1 - Quelques éléments théoriques

Sans faire un panorama ici de l'ensemble des théoriciens de la « réponse », nous reprendrons seulement les idées de Louise-Marie Rosenblatt. Pour cette auteure américaine, il existe deux formes de lecture, la lecture efférente, celle qui fait émerger le sens du texte, un sens partagé par tous et la lecture esthétique, celle qui s'appuie sur les références personnelles, l'expérience de chacun, les résonances. Pour elle, c'est cette dernière lecture qui est à privilégier, une lecture où s'engage une conversation avec le texte, où le lecteur peut se dire et non pas seulement dire ce qu'il lit, une lecture qui lui permet d'accéder à la valeur expérientielle de l'œuvre. Cette approche fait écho à celle de Serge Martin.

Pour lui, plutôt qu'un simple interprète qui reste à distance, le lecteur est un « écouteur potentiellement raconteur » qui lie avec le texte « une relation transsubjective »¹⁰. Selon lui, lire n'est pas dévoiler une information cachée mais mettre en relation des voix, celles du texte mais aussi celle de l'énonciateur réel, épaisse de toutes les expériences qu'il a déjà vécues ou

¹⁰ MARTIN, S., (2013). Les fables de la voix en littérature enfantine : actualités du «Raconteur» (Der Erzähler, 1936) de Walter Benjamin, *Strenæ* [En ligne], 5. <http://strenae.revues.org/961> p. 3

lues. La lecture consiste alors à faire sien le texte « dans sa propre voix, sa propre manière, son propre corps »¹¹, elle doit permettre de « faire vivre (l'œuvre) comme une voix qui conseille, qui fait mieux voir, mieux entendre, mieux vivre »¹². On retrouve ici l'idée énoncée au colloque sur l'enseignement de la littérature qui s'est tenu à Cerisy en 1970, à savoir qu'« il faut, non pas tant parler de l'œuvre, mais laisser parler l'œuvre »¹³ afin que l'expérience littéraire soit une expérience esthétique, de l'ordre de l'affect et non de l'intellect. Quand Louise-Marie Rosenblatt nous invite à entrer en « conversation avec le texte »¹⁴, c'est bien à cette expérience qu'elle nous convie tout comme Serge Martin quand il nous incite au « racontage », à donner à écouter, lire, voir ce que l'œuvre nous fait en tant que lecteur. Pour lui, peu importent les modalités pourvu qu'elles permettent au lecteur de dire le texte, son texte, de (se) dire dans le texte, en somme de « faire œuvre avec les œuvres »¹⁵.

Quant à Catherine Tauveron, elle conçoit la lecture littéraire comme « un jeu interactif entre deux partenaires, un texte singulier et un lecteur singulier » : l'un (le texte) propose des coups avec lesquels l'autre (le lecteur) doit composer. Inversement, le lecteur soumet au texte des propositions d'orientation auxquelles le texte doit réagir, propositions qu'il peut refuser parce qu'elles le bousculent, propositions qui au contraire peuvent l'enrichir au-delà de ce qu'il avait anticipé »¹⁶. Mais comme tout jeu, il requiert la maîtrise de stratégies spécifiques. Pour elle, le lecteur doit se faire tour à tour :

- « détective » : poser des hypothèses, interroger le texte ou chercher les questions qu'il lui pose, rassembler des indices pour reconstituer l'intrigue et travailler à la complétude du texte,
- « archéologue » : fouiller sa mémoire culturelle et affective à la recherche d'autres histoires ou de situations issues de son expérience personnelle pour découvrir ce qu'il y a derrière les mots, oser des interprétations,
- « tisserand » intérieur : mettre en lien le texte avec l'intertexte, l'intratexte et sa bibliothèque.

Et si l'on file la métaphore comme Catherine Tauveron, le lecteur doit aussi être

- biographe : identifier « les personnages en présence, leurs mobiles, leurs buts, les relations de cause à effet de leurs actes qui peuvent être tués » mais aussi « la ou les voix qui porte(nt) le texte, leur origine, leur degré de fiabilité, de sérieux, leurs discordances » .
- esthète : « découvrir une intention d'égarer, une intention de donner à réfléchir sur la vie, une intention de dire métaphoriquement une réalité du monde ou, sur un autre plan, être capable de saisir et d'évaluer l'originalité d'une intrigue, la pertinence d'une technique narrative, la beauté d'une phrase. »

C'est à partir de ces métaphores que j'ai construit une carte des stratégies de compréhension-interprétation qui servira de base à l'expérimentation qui va vous être présentée.

Au vu de ces quelques éléments théoriques s'est dessinée une hypothèse : faire vivre aux élèves une expérience littéraire qui les mobilise personnellement, émotionnellement tout en leur donnant à voir explicitement ce qu'est lire devrait leur permettre d'ajuster leurs représentations mais aussi de se familiariser avec les stratégies nécessaires pour entrer dans le jeu. Pour vérifier

¹¹ MARTIN, S., 2014. *Poétique de la voix en littérature de jeunesse, le racontage de la maternelle à l'université*. L'harmattan. p. 109.

¹² *ibid* p. 110

¹³ LEBRUN, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature de jeunesse. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (13), p.72

¹⁴ *ibid* p. 73

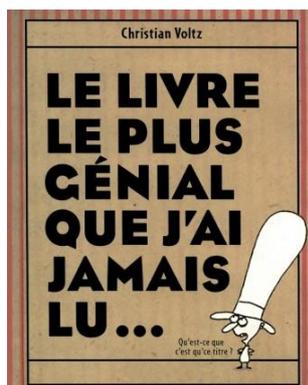
¹⁵ MARTIN, S., 2014. *Poétique de la voix en littérature de jeunesse, le racontage de la maternelle à l'université*. L'harmattan. p. 107.

¹⁶ TAUVERON, C., 2002. La lecture comme jeu, à l'école aussi dans *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de l'université d'automne. p.1.

cette hypothèse, nous avons construit un dispositif didactique qui a été expérimenté dans une classe de CM1 deux années de suite. Les productions des élèves ont été analysées et des entretiens ont été conduits.

2 - Une séquence construite à partir d'un modèle : l'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu...* de Christian Voltz

Pour être fidèle à notre approche littéraire, donner à voir ce qu'est lire devait passer pour nous par la littérature même et non par un enseignement a priori des stratégies. Nous avons choisi *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* (Voltz, 2008) parce que l'auteur y donne à voir les réactions d'un lecteur au fur et à mesure qu'il découvre le livre.



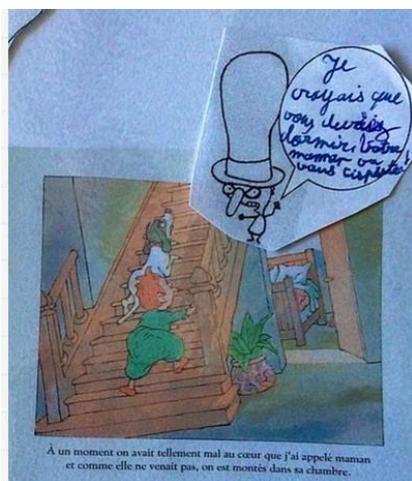
Il s'interroge sur le titre, sur l'auteur, commente le paratexte, repère l'univers du livre, émet un jugement personnel sur cet univers, commente la technique d'illustration, exprime son envie d'entrer dans le livre, de découvrir la suite de l'histoire. Il s'identifie aussi au personnage, commente ses actions, porte un jugement moral. Il se questionne même sur la cohérence entre fiction et réel, interagit avec le narrateur, l'auteur, décrypte ses intentions, émet un jugement sur cet auteur, sur son écriture. Il exprime également ses émotions par rapport à l'histoire, porte un jugement sur elle en faisant notamment référence à ses autres lectures.

La première partie de la séquence a donné lieu à une lecture approfondie de cet album, l'objectif étant de comprendre comment le livre est construit puis de repérer quelles sont les interactions possibles entre le lecteur et l'œuvre. Il s'agit ici d'une initiation à la conversation puisqu'est verbalisé le dialogue intérieur que peut entretenir un lecteur avec un livre.

Puis les élèves ont été invités à endosser le rôle de « petit lecteur » dans un autre album puisé dans un corpus d'ouvrages sélectionnés pour leur richesse littéraire tout en étant suffisamment simples pour qu'ils n'occasionnent pas de difficultés de compréhension majeures :

- *Tricycle* (Douzou, 1998)
- *Le rendez-vous des monstres* (Sanders, 2004)
- *Un aigle dans le dos* (Voltz, 2001)
- *Les deux goinfres* (Corentin, 1997)
- *John Chatterton détective* (Pommaux, 1993)

Dans cette activité, *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu...* joue le rôle de modèle pour les élèves. C'est en quelque sorte un apprentissage par imitation.



Les deux goinfres, Philippe Corentin Interactions ajoutées par un groupe d'élèves

Les élèves, ici, s'adressent directement au personnage. Cette interaction démontre une bonne appropriation de l'œuvre (texte et images).

Ci-dessous, *Le rendez-vous des monstres*, Alex Sanders Interactions ajoutées par un groupe d'élèves

Le constat réalisé dans la première interaction montre qu'ils ont compris la chute de l'histoire. Dans la seconde, ils mettent en lien l'album avec leur ressenti personnel. C'est l'identification qui fonctionne à plein.



Mais cette phase n'est pas suffisante pour qu'il y ait apprentissage. Afin que les élèves puissent prendre conscience des stratégies qu'ils ont mobilisées et ainsi transférer celles-ci à d'autres ouvrages, cette activité a été complétée par un temps de métacognition. A partir de l'analyse des interactions présentes dans *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu...* nous avons construit le schéma *Lire c'est entrer en conversation*, schéma qui a été enrichi à partir des commentaires laissés par les élèves dans les différents albums. Ces types d'interactions ont été regroupés par stratégie, celles définies à partir des métaphores de Catherine Tauveron.

Pour ce temps de métacognition, chaque groupe d'élèves a reçu, en plus du schéma, une sélection des interactions qu'ils avaient ajoutées dans l'album. Il s'agissait de retrouver dans le schéma à quel type d'interaction correspondaient leurs propositions et de le colorer. Cette activité constitue en fait une première explicitation des stratégies de compréhension-interprétation.

Cette séquence est pensée comme une introduction, chacune des stratégies étant travaillée plus spécifiquement au cours de l'année.

Le biographe

Un aigle dans le dos
« Dégoûtant ! »
« Mais dis-nous où tu vas ! »
« Pauvre petite mouche... »
« Ouais, des bottes de moto ! »
« Quoi ? La musique à fond !!! »
« Il a l'air bizarre... »
« Tu m'as fait peur ! »
« Quoi ? Ce n'est plus une brute... »

Exemple de document donné aux élèves : sélection d'interactions

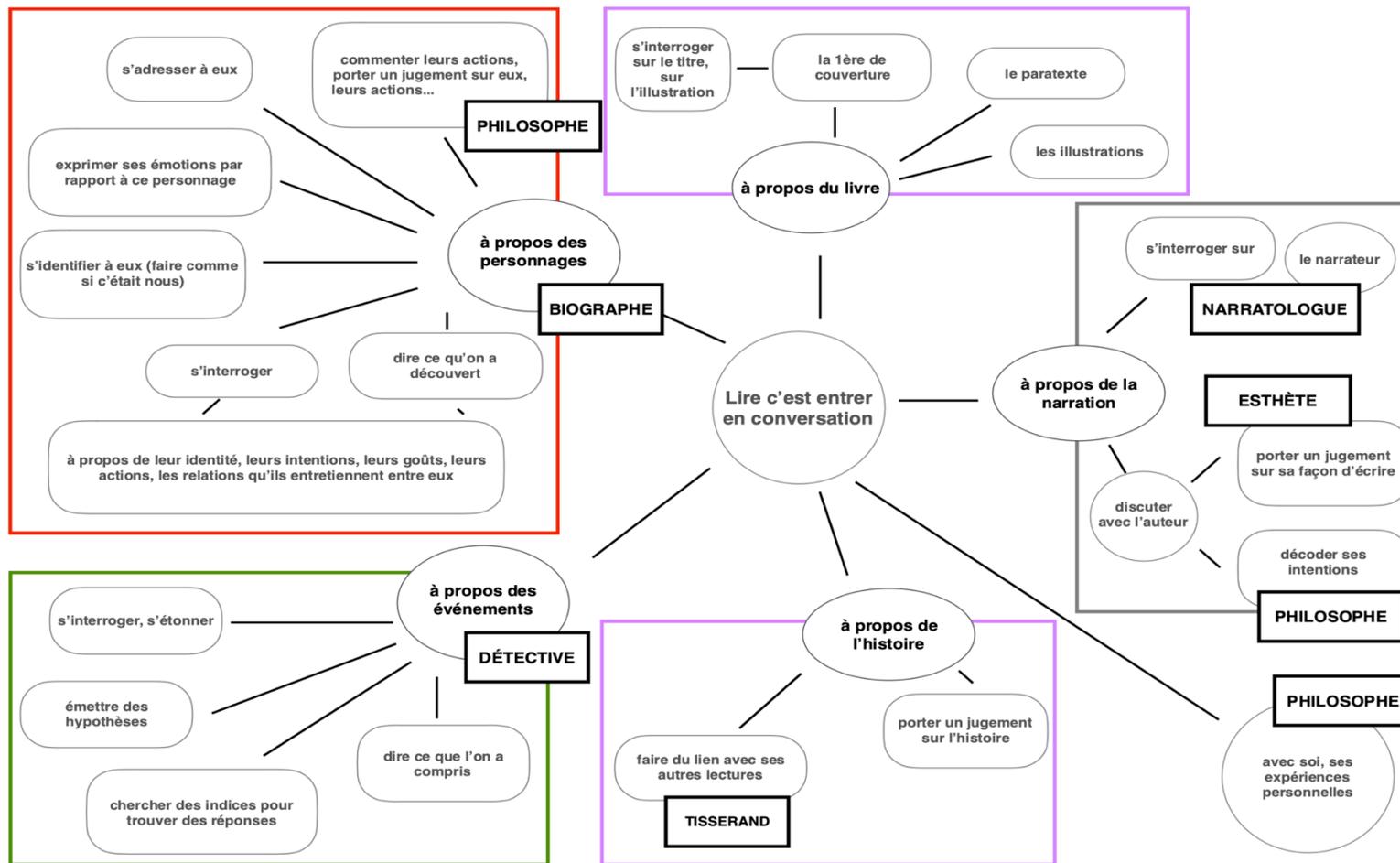


Schéma *Lire, c'est entrer en conversation*

3 - Quelques éléments d'analyse

3.1. Un engagement fort des élèves

Cette activité conduite deux années de suite a suscité un engagement fort des élèves, quelle que soit leur appétence pour la lecture ou leur niveau de maîtrise. Nous n'avons pas observé de réticences à l'entrée dans la tâche et celle-ci a été réalisée jusqu'au bout par tous les élèves sans avoir besoin de stimulations répétées. L'enseignant a dû toutefois accompagner certains élèves dans l'écriture (élèves à besoins éducatifs particuliers). Des entretiens ont permis de comprendre cette qualité d'engagement.

L'activité a été vécue comme « sécurisante » comme en témoignent ces propos :

« Des fois, la peur elle part puis elle revient. Là elle était pas du tout là la peur parce qu'on savait ce qu'il fallait noter, aussi, parce qu'avec mon groupe on réfléchissait avant d'écrire n'importe quoi ou de faire au hasard. »

« C'est nos réponses donc ce n'est pas faux ni vrai ; ça me rassure parce que sinon j'ai un peu peur de me tromper. »

L'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* est un support manifestement efficace pour expliciter les attendus. C'est particulièrement positif pour les élèves qui ont un sentiment d'efficacité faible en lecture, pour qui chaque questionnaire renferme le risque de voir confirmer ce sentiment jusqu'à abîmer leur estime de soi, pour ceux qui développent des conduites d'auto-protection, préférant ne pas faire plutôt que prendre de tels risques.

Dans la première citation, nous pouvons également remarquer l'importance du travail de groupe dans cet engagement. Cela revient à plusieurs reprises :

« C'était bien d'écrire ce qu'on pensait avec les autres parce que comme ça on savait et on pouvait faire une seule phrase avec trois avis différents. »

« J'ai bien aimé travailler en petit groupe. On se mettait tous à réfléchir. »

Ce qui est présent dans chacune de ces citations, c'est la place centrale de la réflexion commune, de la confrontation des points de vue. Cette place capitale de la discussion dans la construction du sens, dans l'interprétation des textes, est soulignée tant par Louise-Marie Rosenblatt que par Serge Martin ou Catherine Tauveron.

Mais ce qui a mobilisé particulièrement les élèves, c'est la possibilité d'être un sujet lecteur. En effet, alors que les questionnaires leur demandent de prouver leur compréhension, cette fois-ci ils sont invités à exprimer, dans le livre lui-même, la façon dont celui-ci affecte leurs émotions, leurs sentiments, leurs jugements. Autrement dit, ils sont autorisés à s'engager dans une lecture subjective, dans ce « processus interactionnel » décrit par Gérard Langlade, « cette relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire »¹⁷. Au vu des propos des élèves, cette implication personnelle a constitué un levier de motivation efficace.

« On peut choisir nos phrases, on peut dire ce qu'on veut, on peut plus inventer parce que c'est pas la maîtresse qui pose les questions ».

¹⁷LANGLADE, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, (145), p. 72

« J'ai aimé cette activité parce que dans les questionnaires on nous pose des questions et qu'avec les bulles c'est nous-mêmes qui nous posons des questions. » (Cette idée est revenue deux fois.)

« J'ai aimé parce que tu peux exprimer ce que tu ressens. »

« J'ai aimé parce que tu peux mettre ton avis. » (9 élèves)

A cette implication personnelle, on pourrait ajouter le glissement de la posture de sujet-lecteur à celle de lecteur-auteur puisque ce dispositif donne à voir un nouveau texte, celui qui mêle l'œuvre de l'auteur au trajet de lecture effectué par ce lecteur, en fait « le texte singulier de lecteur ». Comme le souligne G. Langlade, lors du processus de lecture,

« le contenu fictionnel des œuvres est toujours investi, transformé, singularisé par l'« activité fictionnalisante » des lecteurs, images produites en « complément » de l'œuvre, liens de causalité établis entre les événements ou les actions des personnages, scénarios fantasmatiques activés par le texte, jugements portés sur l'action et la motivation des personnages »¹⁸¹⁶.

C'est cette dynamique que rend visible ce dispositif didactique. C'est en cela qu'il construit chez les élèves une représentation plus ajustée de ce qu'est lire. Un élève l'exprime ainsi :

« J'avais l'impression qu'on créait un lien entre nous et le livre, on arrivait à parler avec le livre. »

Certains élèves vont plus loin encore :

« Quand on fait des bulles c'est comme si on était dans le livre, ça j'aime bien. »

« J'ai aimé parce que ça me donne l'impression d'être une autrice et je préfère écrire j'ai déjà fait un petit livre. »

Et cet engagement émotionnel n'est pas seulement ce qu'ils rapportent. Nous le voyons dans leurs productions (tableau n°1). La quasi-totalité des groupes a exprimé ses émotions par rapport aux personnages, sept groupes sur dix se sont adressés à eux. Ces différents éléments montrent qu'ils ont vécu une expérience esthétique puisque l'affect est clairement présent.

Interactions	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7	Groupe 8	Groupe 9	Groupe 10	Total
Albums	John Chatterton		Le rendez-vous des monstres		Les deux goinfres		Tricycle		Un aigle dans le dos		
exprimer ses émotions par rapport au personnage	oui	oui	oui	oui	oui	oui		oui	oui	oui	9
s'identifier à eux	oui	oui	oui								3
s'adresser à eux	oui	oui	oui		oui	oui			oui	oui	7
faire du lien avec soi, ses expériences personnelles			oui		oui					oui	3

Tableau n°1 : L'engagement émotionnel des élèves à partir des types d'interactions

3.2. Une maîtrise très partielle des stratégies de compréhension-interprétation

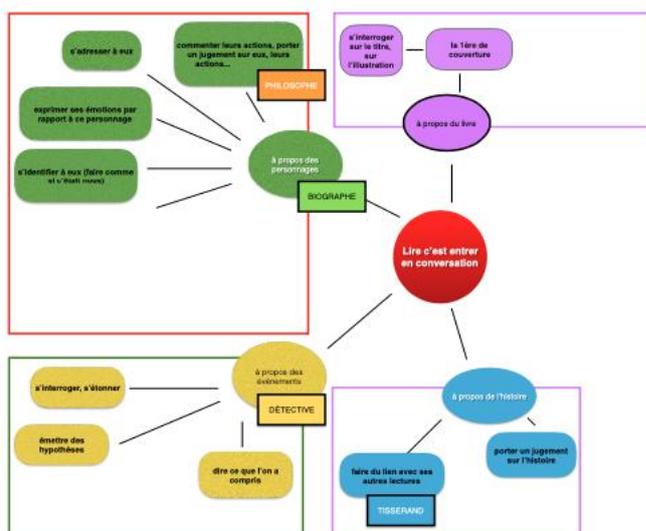
L'objectif de cette séquence n'était pas d'évaluer les élèves. Mais le schéma *Lire c'est entrer en conversation* a servi de base pour analyser leurs productions, les types d'interactions non

¹⁸ ibid

utilisés étant effacés. Les schémas ainsi produits montrent une maîtrise inégale en termes d'appropriation de l'ouvrage, et ce, malgré l'utilisation d'un modèle (voir schémas ci-dessous). Le premier groupe n'a mobilisé que deux stratégies alors que le second en utilise quatre et chacune des stratégies donne lieu à des types d'interactions plus nombreux. On peut penser que ce transfert inégal du modèle reflète l'inégale maîtrise des stratégies de compréhension des élèves. Le schéma se révèle donc être ici un outil d'évaluation qui pourrait être complémentaire de ceux déjà utilisés par l'enseignant.



Groupe 1 : Types d'interactions mobilisées dans *John Chatterton, détective* (Pommaux, 1997)



Groupe 2 : Types d'interactions mobilisées dans *John Chatterton, détective* (Pommaux, 1997)

Lorsqu'on recense l'ensemble des types d'interactions mobilisées en les classant par stratégie (tableau n°2), nous voyons que certaines d'entre elles sont très peu utilisées :

- se questionner sur la narration (narratologue)

- faire du lien avec d'autres histoires (tisserand)
- porter un jugement sur l'écriture (esthète)
- prendre de la distance par rapport au texte pour en proposer une interprétation (philosophe)

Interactions	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7	Groupe 8	Groupe 9	Groupe 10	Total	
Albums	John Chatterton		Le rendez-vous des monstres		Les deux goinfres		Tricycle		Un aigle dans le dos			
à propos du livre /4	0	2	2	2	2	0	3	1	1	3	16/40	8/20
narratologue /2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0/20	0/20
esthète /1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2/10	4/20
philosophe /2	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	3/20	3/20
à propos de l'histoire /1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	5/10	10/20
tisserand		1									1/10	2/20
détective /4	1	3	2	3	1	1	2	1	1	2	17/40	8,5/20
biographe /6	3	4	5	4	3	3	1	2	3	5	33/60	11/20
total des interactions	4	11	10	10	7	5	7	6	6	12		

Tableau n°2 : Les stratégies mobilisées

Pour qu'elles soient si peu présentes dans les productions, on peut émettre l'hypothèse qu'elles ont été peu enseignées. L'analyse des productions des élèves à partir du schéma *Lire c'est entrer en conversation* peut donc constituer une évaluation diagnostique sur laquelle fonder une progression annuelle des apprentissages de la compréhension et de l'interprétation en lecture. La troisième phase de la séquence était censée amorcer cet enseignement. Cetemps de métacognition a nécessité un accompagnement assez fort pour que tous les élèves entrent dans la tâche. Une fois l'attendu bien intégré, il y a eu discussions pour classer certaines interactions. Cela montre un début d'appropriation des stratégies. Mais cette phase n'est évidemment qu'une première approche.

Conclusion

Après deux années d'expérimentation de ce dispositif, nous pouvons tirer quelques conclusions. L'album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* constitue un modèle pertinent pour préciser à la fois ce qu'est lire et les attendus de l'activité suivante (la quasi-totalité des élèves est capable d'explicitier l'objectif). Cette activité permet à l'élève d'entrer en conversation avec l'œuvre et donne à voir ce que l'œuvre lui fait comme le préconise Serge Martin. Cette lecture subjective est une expérience littéraire et esthétique au sens que lui donne Louise-Marie Rosenblatt, une expérience à même de construire une représentation ajustée de ce qu'est lire. Pour autant, nous n'avons pas de données nous permettant d'objectiver les changements de représentations attendus. Une seule activité ne nous semble d'ailleurs pas suffire.

En ce qui concerne l'apprentissage des stratégies de compréhension-interprétation, la troisième phase de la séquence permet aux élèves de prendre conscience de celles qu'ils ont utilisées pour interagir avec l'œuvre. Mais elle n'est qu'une introduction à une progression annuelle. *Biographe, détective, archéologue-tisserand* font chacun l'objet d'une séquence spécifique alors que *philosophe* et *esthète* sont travaillés au fil des lectures. La dernière séquence de littérature de l'année mobilise l'ensemble des stratégies.

Ce dispositif d'expérimentation a produit un effet inattendu. L'outil créé pour analyser les productions des élèves et donc l'effet du dispositif lui-même s'est révélé être un outil d'évaluation formative pertinent dans la mesure où il donne à voir ce que l'élève maîtrise dans l'art de la « conversation littéraire » en situation authentique de lecture. Ce peut être un outil complémentaire de ceux habituellement utilisés en classe. Il permet à l'enseignant de

penser la différenciation dans les séquences de littérature qui suivront mais aussi d'organiser sa progression annuelle.

Et nous concluons sur l'intérêt de cette collaboration enseignante-formatrice qui a été particulièrement fertile. Les savoirs d'expérience mobilisés par l'enseignante confrontés à un point de vue extérieur nourri de théorie ont permis de créer une séquence réaliste et, dans une certaine mesure, efficace. Et cette collaboration a suscité une montée en compétences des deux partenaires.

Bibliographie

- CÈBE, S., GOIGOUX, R., THOMAZET, S., (2004). Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé*. MEN-DESCO, CD Rom Summary
- GOIGOUX, R. (Dir.) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Ecole normale supérieure de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>
- LANGLADE, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, (145), 71–73. <https://id.erudit.org/iderudit/47315ac>
- LEBRUN, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature de jeunesse. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (13), 69-84. <https://doi.org/10.3406/reper.1996.2176>
- MARTIN, S., (2014). *Poétique de la voix en littérature de jeunesse, le racontage de la maternelle à l'université*. L'Harmattan.
- MARTIN, S., (2013). Les fables de la voix en littérature enfantine : actualités du « Raconteur » (Der Erzähler, 1936) de Walter Benjamin, *Strenæ* [En ligne], 5. <http://strenae.revues.org/961>
- TAUVERON, C., (2002)., La lecture comme jeu, à l'école aussi dans *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de l'université d'automne. Sceren.
- TAUVERON, C., (2014), *Mettre en place un enseignement explicite de la compréhension de l'écrit du CM1 et CM2 à la sixième*. (Conférence), académie de Dijon. <http://paf.ac-dijon.fr/spip.php?article85>

1.4. Pratiques numériques

De la page au code : Comment explorer les récits de la littérature de jeunesse à travers les lentilles algorithmique et littéraire - Une nouvelle représentation mentale au service de la « compréhension » du récit à l'école primaire

Dominique LAVAL et Delphine PEUCH-LESTRADE (ISFEC AFAREC IdF)

Dominique LAVAL(dominique.laval@cyu.fr) est docteur en didactique des mathématiques et professeur agrégé de mathématiques. Après avoir enseigné 26 ans en lycée, il obtient un poste de PRAG à CY Cergy Paris Université où il exerce comme formateur en MASTER MEEF 1^{er} degré sur l'INSPE de l'académie de Versailles. Membre du pôle mathématique 1^{er} degré à l'ISFEC AFAREC IdF, il encadre des étudiants préparant le CRPE, ainsi que des PES et, dirige des mémoires en Master MEEF 2^d degré. Comme chercheur, il est membre du groupe ETM (Espaces de Travail Mathématique) du Laboratoire de didactique André Revuz.

Delphine PEUCH-LESTRADE (d.peuchlestrade@isfec-idf.net) est professeure des écoles depuis septembre 2001 dans une école privée catholique sous contrat des Hauts-de-Seine. Elle a exercé dans les classes de cycle 2 et cycle 3. Actuellement en CM1, elle exerce aussi comme formatrice auprès de l'ISFEC AFAREC IdF depuis septembre 2019. Elle intervient auprès des PES et des suppléants et est engagée dans le titre de formateur d'enseignants (certification de niveau 7).

Résumé

Depuis 2007, l'institution française met en place un travail pédagogique autour des contes et des fables dans l'enseignement primaire. Par ailleurs, dès 2015, la notion d'algorithme est introduite au niveau du cycle 1. En 2016, les curricula généralisent cette approche de la pensée algorithmique à l'ensemble des classes, du CP à la 3^e. Cette introduction de l'algorithmique se fait à travers le concept du codage et une approche des environnements numériques *Scratch Junior* pour les enfants de 4 à 8 ans et *Scratch* pour les enfants de 8 à 14 ans. Dans ce contexte, nous exposons une recherche-action collaborative en cours sur la compréhension d'une fable à travers sa transcription en des algorithmes implémentables dans *Scratch Junior* ou *Scratch*.

Mots-clés

Algorithme, *Scratch [Junior]*, Espace de Travail Algorithmique, Fable, Analyse structurale.

1 Introduction

1.1. Une approche de la logique du langage chez des élèves du primaire

Notre article s'appuie sur la polyvalence de l'enseignement à l'école primaire. Nous nous interrogeons sur le développement d'ingénieries didactiques (Artigue (2002)) qui impliquerait la « programmation informatique », nommée aussi « codage » ou « algorithmique » dans le domaine de la littérature de jeunesse, avec la transposition d'un conte ou d'une fable en un langage « algorithmisé ». De telles ingénieries peuvent aider à mieux comprendre ce que peut être une contribution potentielle d'un travail algorithmique à la compréhension de la logique de la structure d'un conte ou d'une fable et favoriser une entrée dans la structuration de la pensée chez le jeune élève, dans l'imaginaire et la numérisation avec *Scratch Junior* ou *Scratch*. Ainsi,

nous étudions les articulations entre les dimensions sémiotique, instrumentale et linguistique : langue maternelle, langue de scolarisation et langue *informatisée*. Nous supposons que cette approche du langage et de sa logique permet de soulever la question des articulations entre des domaines comme l’algorithmique et la programmation autour de l’interprétation du récit littéraire. De telles ingénieries peuvent aider l’élève à conceptualiser de nouveaux concepts informatiques et de logique des structures narratives du récit littéraire. Chaque domaine (algorithmique/récit littéraire) est considéré comme un espace particulier permettant un travail scientifique et de conceptualisation. Nous partons de l’hypothèse que l’algorithmique apporte des outils puissants pour analyser le récit littéraire de manière plus systématique, quantitative et objective. Cette *algorithmisation* permet à l’élève de révéler des aspects du texte qui peuvent lui échapper lors d’une lecture traditionnelle. Elle favorise aussi l’exploration de vastes corpus littéraires et facilite des collaborations interdisciplinaires enrichissantes. Notre motivation est qu’un cadre théorique approprié est nécessaire pour mener les analyses des travaux des élèves.

1.2. Idée d’un modèle transmissif dans le cadre d’une nouvelle médiation culturelle

Dans le cadre d’un modèle *transmissif* (*information/communication*) sur la médiation, nous articulons des éléments clés comme : la théorie du modèle transmissif, la médiation culturelle, des espaces de travail algorithmique spécifiques à *Scratch Junior* ou *Scratch* pour l’étude de la transcription de contes ou fables en algorithmes. Pour cela, des ingénieries didactiques sont en cours d’expérimentations dans différentes classes des cycles 1 à 3, des académies de Versailles et de Paris, depuis la rentrée 2022. Les élèves et les enseignants participant à ces expérimentations sont suivis pendant deux années scolaires.

2 - Du côté de l’institution : les domaines concernés

Nous observons qu’aucun domaine n’échappe à la mise en place de ce projet « De la page au code ». Ceci révèle à la fois sa complexité et sa richesse (Figure 1).

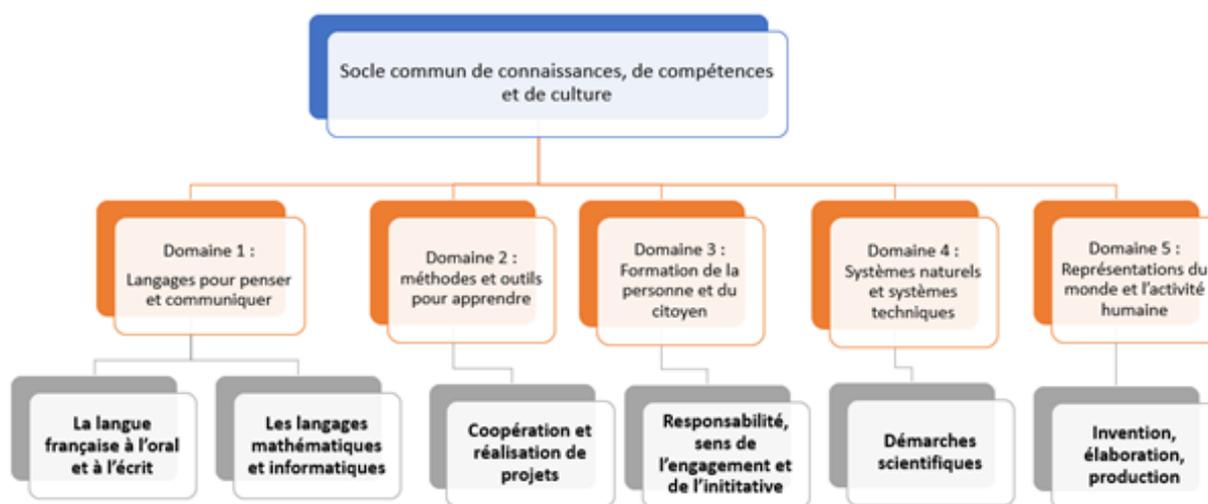


Fig.1 : schéma des domaines concernés

Pour aller plus loin dans notre réflexion, nous observons plus précisément que trois de ces domaines du socle commun sont particulièrement concernés. Avec le domaine « Les langages pour penser et communiquer », nous considérons deux aspects : *langue française*, avec une exploration de la littérature de jeunesse qui renforce les compétences en lecture, écriture et expression orale – *langages informatiques*, avec la transcription de contes ou de fables en algorithmes, ainsi que l’utilisation des logiciels *Scratch Junior* et *Scratch* favorisant l’apprentissage de la pensée informatique. Par ailleurs, dans le domaine « Les méthodes et

outils pour apprendre », nous faisons l'hypothèse qu'une intégration de l'algorithmique dans le champ de l'analyse littéraire peut encourager l'élève à adopter des méthodes de travail structurées et logiques. Il apprend à décomposer des récits en séquences, à identifier des motifs et à développer des algorithmes pour représenter des histoires. De plus, le fait d'utiliser des environnements de programmation pour transcrire des récits permet à l'élève de se familiariser avec les technologies numériques. De même, dans le domaine « Les systèmes naturels et les systèmes techniques », nous supposons que l'élève va démontrer des compétences en « démarche d'investigation » en observant et en posant des questions pertinentes, en organisant et en analysant de manière efficace les informations collectées. Pour cela, il va élaborer des hypothèses, les tester rigoureusement, les explorer par des essais-erreurs lors du passage à la programmation, et utiliser des aspects de cycle de modélisation (Couderette & Laval, 2024) pour représenter des situations complexes en lien avec la compréhension du récit. En outre, il peut développer des capacités d'analyse, de raisonnement (incluant analogie et déduction logique), et être capable de rendre compte méthodiquement de ses démarches.

3 - Nos attentes, nos hypothèses et notre question de recherche

Nous attendons que l'élève élabore au « papier-crayon » des algorithmes basés sur la logique des structures algorithmiques, permettant une nouvelle représentation mentale du récit. Puis, qu'il les implémente dans un environnement numérique. Nous supposons que l'interprétation de la fable ou du conte chez l'élève se schématise par une représentation sémiotico-instrumentale, favorisant l'exploration du récit. L'élève va au-delà d'une simple lecture de texte, en proposant une activité de programmation. Cette organisation implicite de conduites et de gestes forme un schème (Vernaud, 1989) constituant une mémoire de l'action et du travail de compréhension du texte et de la maîtrise du langage. Faisant l'hypothèse que l'institution situe l'algorithmique dans une approche *outil* des algorithmes pour donner sens à un certain nombre de concepts mathématiques (ou littéraire), nous nous questionnons sur le fait de comment dépasser ce stade pour que l'algorithmique devienne un vrai *objet* d'apprentissage (Laval, 2018) dans le champ de la littérature de jeunesse ?

4 - Méthodologie de recherche

Notre méthodologie comprend des enquêtes, des expérimentations dans différentes classes (cycles 1 à 3 du primaire) avec des élèves issus de différentes origines sociales et culturelles, d'études de cas, d'analyse documentaire, etc. Un échantillon représentatif du public étudié, est choisi avec la collaboration d'enseignants-formateurs du primaire venant du privé sous contrat et du public. Cet échantillon permet d'obtenir un recueil de données (audios, vidéos, programmes informatiques, questionnaires, etc.). Après avoir analysé les données à l'aide du cadre théorique, nous interprétons les résultats à la lumière de nos hypothèses et question de recherche.

5 - Deux environnements numériques de programmation

5.1. L'environnement Scratch Junior



Fig. 2 : Le Corbeau et le Renard (Elève de CE2)

Scratch Junior est une version simplifiée de *Scratch* (Cf. 5.2) qui a été spécialement conçue des élèves de 4/5 à 8 ans. Cet environnement est développé par le MIT Media Lab en collaboration avec la Tufts University et le Playful Invention Company. Initialement, cette application est disponible seulement sur tablette, cependant depuis quelques années, un émulateur Android de cet environnement numérique a été développé pour ordinateur (MAC ou Windows). L'utilisation de *Scratch Junior* est basée sur des aspects ludiques, facilitant à un jeune élève l'accès au codage avec des instructions par blocs de programmation, regroupées en palettes de couleurs différentes, introduisant de façon simple les premiers concepts fondamentaux de l'algorithmique et de la programmation (Figure 2). Ainsi, cette application intuitive offre un environnement idéal pour l'apprentissage de la programmation dès le plus jeune âge.

Les six blocs de programmations permettent à l'élève de travailler sur les déclenchements (Figure 3), les déplacements (Figure 4), les « allures » (Figure 5), les sons (Figure 6), les fins, les répéter indéfiniment et les changements de page (Figure 7) ainsi que les contrôles (Figure 8).

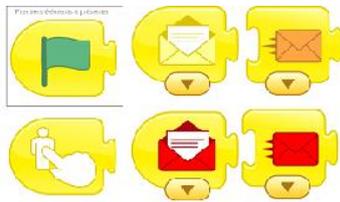


Fig. 3 : Blocs de déclenchements

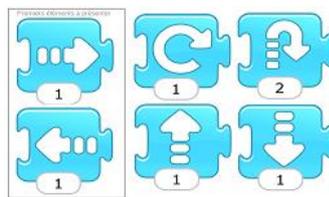


Fig. 4 : Blocs de déplacements

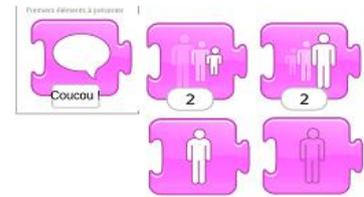


Fig. 5 : Blocs d'« allures »



Fig. 6 : Blocs de sons



Fig. 7 : Blocs Fin, Répéter indéfiniment, Changements de page



Fig. 8 : Blocs de contrôles

Ainsi, *Scratch Junior* possède une structure syntaxique, au sens de « grammaire ». Elle est constituée de trois composantes, que sont les éléments de bases avec les différents blocs de programmation, les règles de composition de ces éléments en commandes et les règles de composition des commandes sous forme de scripts. Cette syntaxe simple d'utilisation permet à de jeunes élèves n'ayant pas nécessairement la maîtrise de la lecture, d'aborder l'algorithmique et la programmation. En effet, les scripts des programmes se construisent en procédant par des « Glisser » dans la zone de programmation de la page, des blocs choisis (Figure 9). Les scripts ou programmes obtenus sont alors créés en rassemblant les différents blocs sous forme d'un puzzle en ligne horizontale permettant une représentation spatiale du programme (Ibid.).



Fig. 9 : Représentation spatiale de différents scripts (Elèves de CE1/CE2)

5.2. L'environnement Scratch



Fig. 10 : Le Corbeau et le Renard (Binôme d'élèves de CM1)

Scratch est un langage de programmation visuel développé par le MIT Media Lab qui se présente sous forme d'un logiciel manipulable à la fois en ligne via une plateforme ou téléchargeable sur un ordinateur. Son interface colorée et intuitive, permet à l'utilisateur de programmer en faisant glisser des blocs de code colorés dans une fenêtre avec lesquelles il peut créer des histoires interactives avec toutes sortes de petites suites de gestes ou mouvements qu'il fait subir à des lutins (Figure 10). Les différents blocs d'instructions s'emboîtent comme des pièces de puzzle et de façon verticale, éliminant ainsi les erreurs de syntaxe courantes dans les langages de programmation textuels.

Les blocs sont classés par catégories, telles que **Mouvement**, **Apparence**, **Son**, **Événements**, **Contrôle**, **Capteurs**, **Opérateurs**, et **Variables**. Chaque catégorie regroupe des blocs spécifiques qui permettent à l'utilisateur de créer des scripts pour animer des personnages, réagir à des événements, ou manipuler des données. Par ailleurs, *Scratch* permet à l'utilisateur de créer et d'importer des personnages ou des objets (Sprites) et des décors (Backgrounds). Les personnages ou les objets peuvent être animés et contrôlés par les scripts, tandis que les décors fournissent le contexte visuel des projets. De même, cet environnement numérique prend en charge l'intégration de médias variés, comme des sons et des images. L'utilisateur peut aussi enregistrer ses propres sons, dessiner ses propres images ou utiliser les ressources fournies par *Scratch*.

5.3. Une exploitation pédagogique et didactique de ces environnements pour enrichir l'interprétation du récit en littérature de jeunesse

Scratch Junior et *Scratch* vont permettre à l'élève d'adapter des récits littéraires en créant des animations qui vont illustrer les événements clés de l'histoire étudiée. Cela lui permet de mieux comprendre et interpréter les éléments narratifs tout en développant des compétences techniques. Par ailleurs, les élèves peuvent ainsi améliorer non seulement leur compréhension littéraire mais aussi leurs compétences en résolution de problèmes, en logique et en pensée critique. Ils vont apprendre à structurer leur pensée de manière algorithmique tout en étant créatifs. Cela peut aussi aider les élèves à travailler en groupe, en encourageant la collaboration et le partage des idées. Ainsi, les élèves peuvent présenter leurs projets à leurs camarades, recevoir des retours et améliorer leurs créations, stimulant ainsi un apprentissage collectif et interactif. Par exemple, dans le cas concret d'un projet sur une adaptation complète ou partielle du conte « Le Petit Prince » de Saint-Exupéry (1943), chaque élève ou binôme peut être chargé de programmer une scène spécifique de l'œuvre. Il ajoute des dialogues, des mouvements et des interactions entre les différents personnages, recréant ainsi l'histoire de manière visuelle et interactive. Ce type de projet doit permettre à l'élève d'explorer les thèmes profonds du récit tout en s'amusant et en apprenant à coder.

6 - Un cadre théorique

6.1. Utilisation de cadres théoriques issus des didactiques des mathématiques, de l'algorithmique et du français

Une analyse fine des données obtenues (Cf. 4. Méthodologie de recherche) est menée à l'aide de cadres théoriques articulant le modèle d'*Espace de Travail Algorithmique* (ETA) (Laval, 2018), spécifique à *Scratch Junior* ou à *Scratch* et les différents modèles d'analyse structurale (MAS) à savoir : la morphologie de Propp qui « construit [...] une grammaire des formes narratives qu'il présente comme des formules mathématiques » (Farahnak, 2010), le schéma actantiel de Greimas, où le modèle permet de déchiffrer la nature sémiolinguistique du récit et le schéma quinaire de Larivaille où « [...] toute intrigue se présente comme le passage d'un état à un autre » (Jouve, 2006). Nous supposons qu'il existe « une structure matricielle de l'histoire, fondée sur l'enchaînement logique des séquences » (Ibid.).

Par ailleurs, une étude des paradigmes algorithmiques (Laval, 2018), guidant et orientant le travail des élèves lors des connexions entre ces modèles, permet d'étudier quels espaces personnels les élèves se construisent selon leur niveau scolaire et comment ils articulent des connaissances sur les algorithmes et la compréhension de la structure du récit. Pour cela, nous référant aux *Espaces de Travail Connectés* (Lagrange & Laval, 2019), l'étude des articulations entre ETA et MAS donne du sens au travail des élèves dans des tâches impliquant différents domaines : logique, algorithmique, programmation et littérature de jeunesse, en tenant compte des genèses sémiotique, instrumentale et discursive, et de la structure narrative du récit (Figure 11).

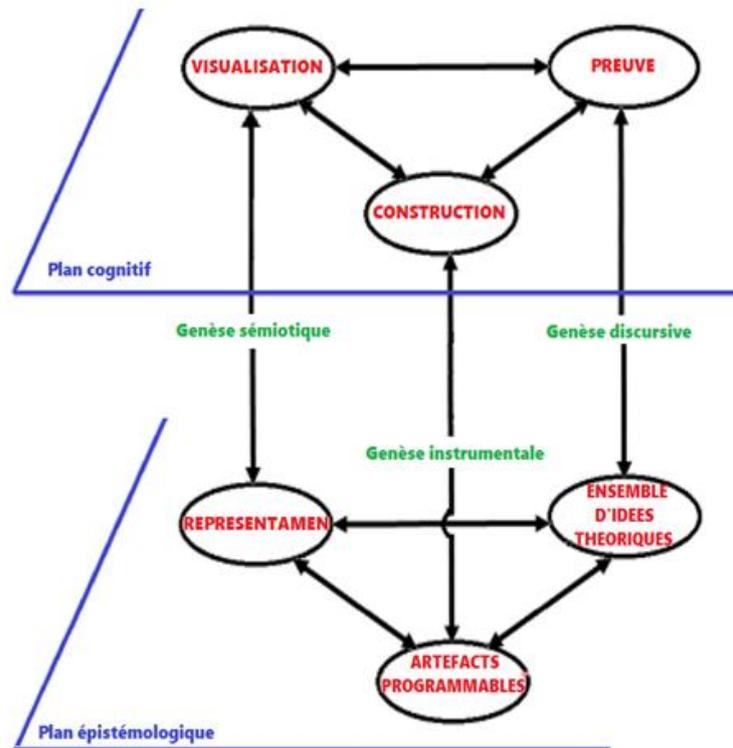


Fig. 11 : Représentations des ETA (Laval, 2018)

6.2. Espaces de Travail Algorithmique (ETA)

Les ETA sont définis sur deux niveaux (Figure 11) : (1) un plan cognitif et (2) un plan épistémologique dont l'ouverture se fait en interaction à travers des genèses avec le niveau cognitif et les composantes le constituant. Cela a pour objectif d'aider à une meilleure compréhension de *la circulation des connaissances au sein du travail algorithmique* (Laval, 2018). Par ailleurs, dans la continuité des travaux de recherche sur les *Espaces de Travail Mathématiques* (Kuzniak et Richard, 2014), nous adaptons une structure semblable pour les ETA, où nous avons trois genèses qui génèrent chacune une relation dynamique entre le plan épistémologique et le plan cognitif :

- Sémiotique, avec une utilisation de symboles, de graphiques et d'objets concrets compris comme des signes.
- Instrumental, avec la construction et l'expérimentation de modèles représentant les relations entre objets dans une configuration donnée (figures géométriques, algorithmes, programmes, etc.). Les artefacts utilisés sont des environnements numériques de programmation.
- Discursif, avec la justification et la validité de l'algorithme, au sens d'introduction à la preuve. Cela se fait à l'aide d'un cadre de référence théorique (programmation sur *Scratch Junior* ou *Scratch* afin de tester la robustesse de l'algorithme).

Au niveau de l'enseignement primaire, nous restons pour l'essentiel sur les deux premières dimensions : sémiotique et instrumentale. La dimension sémiotique dans l'ETA se caractérise par une notation proche des symboles et objets mathématiques (nombres, orientations, notions de coordonnées, déplacements, agrandissements, rétrécissements, etc.). De même, l'affectation est spécifique à l'ETA, puisqu'elle est liée à l'idée de changement d'état. En effet, chaque protagoniste (personnage ou objet) va avoir ses propres scripts ou programmes. Quant à la dimension instrumentale d'un ETA, elle implique l'exécution de l'algorithme, soit sur une machine, soit mentalement avec l'aide du papier et du crayon. L'exécution n'implique pas

l'accomplissement passif d'un programme, mais plutôt un processus de construction, où les implémentations sont exécutées avec des données sélectionnées.

6.3. Modèles d'Analyse Structurale du récit

Comme nous le signalions plus haut, nous considérons trois *frameworks* pour analyser et comprendre les structures narratives du récit.

Selon Propp (1928), dans la morphologie du conte, nous avons un modèle d'analyse structuré autour de 31 fonctions narratives et des différents rôles types des personnages (héros, méchant, donateur, etc.). Son approche se base sur l'idée que les contes de fées partagent une structure narrative commune, avec des séquences événementielles prévisibles. Les fonctions identifiées par Propp se succèdent dans un ordre spécifique, toujours le même, et consistent en actions typiques, telles que l'interdiction, la violation, la quête, et la reconnaissance.

Quant à Greimas (1966), il développe un modèle d'analyse structurale autour du concept de schéma actantiel. Pour tout récit, ce modèle identifie six actants fondamentaux : le *Sujet* (celui qui cherche quelque chose), l'*Objet* (ce qui est cherché), le *Destinateur* (celui qui incite à la quête), le *Destinataire* (celui qui bénéficie de la quête), l'*Adjuvant* (celui qui aide le sujet), et l'*Opposant* (celui qui s'oppose au sujet). Cette approche permet de décortiquer les rôles et les relations entre les personnages, indépendamment du contenu narratif spécifique.

Pour Larivaille (1974), le schéma quinaire, s'appuie sur un modèle structurant le récit en cinq étapes qui décrivent une progression linéaire du récit. Nous avons une *Situation Initiale* avec un état de départ des personnages et du monde narratif, puis une *Complication* où un événement perturbateur va déclencher l'action, ensuite une *Action* où des efforts sont entrepris pour résoudre la complication, suivie d'une *Résolution* avec le dénouement progressif de la complication et enfin la *Situation Finale* avec un nouvel état stable des personnages et du monde narratif. Ce schéma permet de comprendre comment les différents événements vont s'enchaîner pour former une histoire cohérente.

7 - Présentation d'une des ingénieries

Plusieurs ingénieries didactiques sont en cours d'étude. Pour chacune, nous avons quatre étapes clés : des analyses a priori – la décision d'agir sur un certain nombre de variables du système non fixées par les contraintes – les déroulements de l'expérimentation sur le terrain – les analyses a posteriori qui s'appuient sur les données recueillies.

7.1. Cas de la fable « Le Corbeau et Le Renard » de Jean de La Fontaine (1621-1695) au cycle 2

C'est l'histoire d'un corbeau perché sur un arbre tenant dans son bec un fromage. Un renard, désireux de s'en emparer, va flatter le corbeau. Celui-ci va alors ouvrir son bec pour chanter et laisser ainsi tomber le fromage que le renard s'empresse de saisir et de dévorer. La morale de la fable tourne autour de la vanité et de la crédulité.

Analyse par les élèves et passage à l'algorithmisation de la fable et son implémentation dans Scratch Junior



Fig. 12 : Extrait de l'animation de la fable par des élèves de CE2

Au préalable, l'analyse du texte est organisée par l'enseignante qui propose une approche courante d'étude de texte. Puis, l'élève doit se questionner sur comment *algorithmiser* la fable. Dans un premier temps, il détermine les protagonistes : si le corbeau, le renard et le narrateur sont une évidence pour la majorité des élèves, le fromage demande déjà une réflexion plus poussée. En effet, dans un premier temps, certains élèves ne voient pas la nécessité de séparer le corbeau du fromage et proposent ainsi de modifier le lutin du corbeau en lui dessinant un fromage dans son bec. Cependant, lors de l'exécution du script, ils constatent que pour que le fromage tombe seul dans le bouche du renard, ils doivent proposer deux lutins distincts, un pour le corbeau et un pour le fromage. Par ailleurs, ils choisissent ensuite un décor approprié à la situation. En effet, les élèves doivent identifier la contrainte de la présence d'un arbre ou de son équivalent, avec une branche ou un appui en hauteur (Figure 12). Arrive ensuite un travail de type rédactionnel, où les élèves du cycle 2 doivent adapter le texte original de la fable, en dialogues et monologues, suivant le cas, tout en utilisant les enveloppes de *Scratch Junior* pour passer d'une variable (protagoniste) à l'autre, qui apporte son lot de questionnements. Par ailleurs, si l'environnement numérique le permet, l'élève a la possibilité de proposer des fins alternatives. En effet, le corbeau pourrait ne pas se laisser prendre par la flatterie du renard, par exemple.

7.2. Observation sur l'idée d'une fin alternative à la fable proposée par un élève de CE2

Bien que *Scratch Junior* n'ait pas la possibilité d'initier une instruction conditionnelle du type « Si ... Alors ... » ou « Si ... Alors ... Sinon ... », nous avons pu observer qu'un élève a envisagé une fin alternative à la fable, dans la construction de ces algorithmes associés à la fable. En effet, il part du fait que le corbeau peut apprendre de ses erreurs et ne pas se laisser duper par le renard. Pour cela, il imagine que le corbeau utilise une *stratégie intelligente*. Selon

l'élève, la fable a une suite où le renard, observant le corbeau avec un nouveau fromage, décide de réessayer sa flatterie. Le corbeau, se souvenant de la fois précédente, réfléchit rapidement à un plan. Sa stratégie consiste au fait que le corbeau remercie le renard pour ces compliments, tout en tenant le fromage avec ces griffes et lui propose un concours de chant, en demandant au renard de commencer en premier. En chantant, le renard se déconcentre et selon l'élève, le corbeau en profite pour mettre son fromage en sécurité. Ensuite, après la performance du renard, le corbeau chante. Le renard, déçu de n'avoir ni gagné le concours ni obtenu le fromage, réalise alors qu'il est dupé par le corbeau. Dans cette version proposée par l'élève, il dépasse l'absence d'instruction conditionnelle sur *Scratch Junior* et construit tout de même une fin alternative.

Avec ce nouveau script, le corbeau apprend de ses erreurs et réussit à déjouer le renard. L'élève offre une morale différente sur l'importance d'apprendre de ses expériences et de rester vigilant face aux flatteries. De même, il dépasse une difficulté au niveau de la programmation avec l'absence d'instructions conditionnelles qui aurait pu être un obstacle au projet d'une fin alternative. Nous pouvons supposer que l'élève est ici dans un niveau de paradigme algorithmique (Laval, 2018) déjà élevé. En revanche, ceci n'est pas une réelle difficulté si nous restons dans une approche purement littéraire de la fable lors d'une refonte de l'écriture de celle-ci.

Dans la proposition de cet élève, mais aussi de ses camarades, même s'ils ne proposent pas de fin alternative, nous avons une dialectique *outil-objet* (Douady, 1986). L'algorithmique devient un *objet* d'apprentissage à la compréhension et à l'interprétation du récit, il n'est plus un simple *outil* (Laval, 2018).

Conclusion

Nous observons que la combinaison de la lecture, du codage et de la création, enrichit l'expérience de l'élève en l'initiant aux pensées algorithmique et computationnelle (au sens de Lavi et Rapp, 2017). Nous observons aussi qu'un travail sur ces pensées interroge la mobilisation du langage et du raisonnement logique chez l'élève du cycle 2 et que la transcription en algorithmes simples favorise la mémorisation du récit et sa reformulation en s'appuyant sur son contenu et sa logique. Un tel travail algorithmisé est vu comme *un moyen d'enrichir l'espace culturel [...] du jeune lecteur qui doit s'approprier le texte et élargir son point de vue pour forger un jugement personnel réfléchi* (Laroque, 2017). A travers cette nouvelle méthode de médiation (Monzani, 2005), l'élève modifie son expérience et sa relation au récit, en travaillant sur le schéma narratif dudit récit, en insistant sur *l'énonciation, le motif littéraire, les stéréotypes et le jeu avec le lecteur* (Plu, 2007). La proposition algorithmique qui en résulte s'apparente à une nouvelle forme d'adaptation de la fable ou du conte, après celles en théâtre jeunesse contemporain (Bahier-Porte, 2007) ou en dessin animé. Par ailleurs, nous avons pu observer qu'à travers cette nouvelle médiation, une nouvelle perspective s'ouvre sur un enseignement précoce de l'algorithmique au-delà du seul domaine des mathématiques. Cela justifie l'algorithmique comme *objet* de savoir à part entière dès le début de la scolarité de l'élève. De même, nous situons notre approche du modèle de transcription algorithmique comme pouvant être une adaptation du cycle de modélisation de Blum et Leiss (2005) aux spécificités de l'algorithmique articulée à la compréhension et l'interprétation du récit. Nous observons (Figure 13) les différentes étapes suivantes : (1) la compréhension du texte ; (2) la construction d'un modèle littéraire ; (3) la transcription numérisée avec reconnaissance des personnages, des objets, des lieux - (3a) modèle algorithmique et implémentation dans un environnement numérique - (3b) interprétation et validation des résultats renvoyés par l'animation numérisée ; (4) la possibilité de construire des fins alternatives à l'histoire ; (5) une réécriture du récit - (5a) choix de modifier le modèle algorithmique initial - (5b) réécriture au « papier-crayon » de l'histoire ; (6) une interprétation ; (7) la lecture (Fig. 12) (Couderette & Laval, 2024).

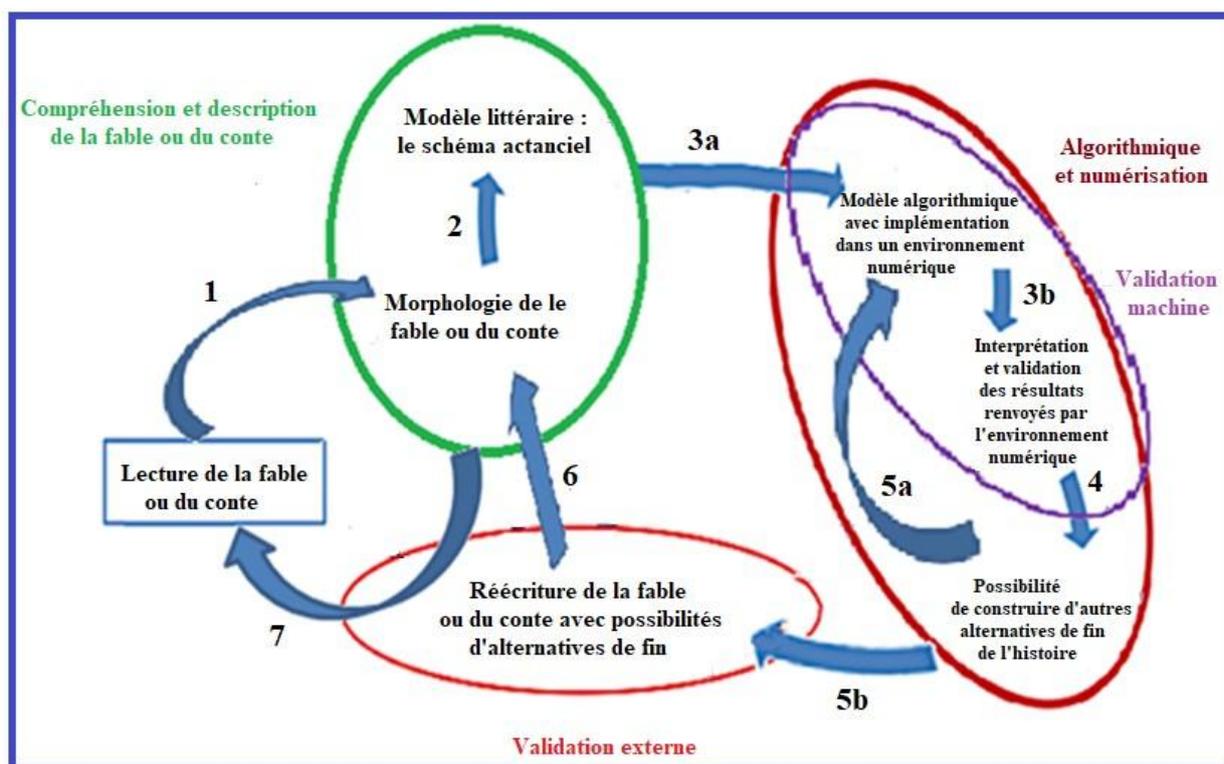


Fig. 13 : Cycle de modélisation avec un modèle littéraire de type algorithmique (Ibid.)

Bibliographie

- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les dossiers des sciences de l'éducation. Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes*, N° 8, pp. 281-308.
- Bahier-Porte, C. (2007). « Le conte à la scène », *Féeries* [En ligne], 4 | 2007, mis en ligne le 24 octobre 2008 (Consulté le 13/06/2024).
- Blum W., Leiss D. (2005) « Filling up » - the problem of independence-preserving teacher interventions in lessons with demanding modeling tasks. In M. Bosch (Ed.) *Proceedings for the CERME 4*, Spain. 1623-1633.
- Couderette, M., Laval, D. (2024 à paraître). Introduction de l'algorithmique dans le cadre d'enseignements interdisciplinaires au cycle 2 du primaire en France. *Actes du colloque C2i Didactique de Poitiers*, mai 2023.
- Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 7.2, 5-31. Editions La Pensée Sauvage.
- Farahnak, N. (2010). Analyse structurale de deux contes de Perrault selon les schémas de Propp, Larivaille et Greimas. *Etudes de Langue et Littérature Françaises*, 2(1), 5-15.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Jouve, V. (2006). Les métamorphoses de la lecture narrative. *Protée*, 34(2-3), 153-161.
- Kuzniak, A., Richard, R. P. (2014). Spaces for mathematical work: Viewpoints and perspectives. *Relime*, 17(4.1), 17-26.
- Larivaille, P. (1974). « L'analyse (morpho)logique du récit », *Poétique*, n° 19, pp. 368-388.
- Laroque, L. (2017). Contes et valeurs : quelle évolution depuis 1923 à l'école primaire : Textes officiels et manuels scolaires. *Le français aujourd'hui*, 197(2), 15-26.

- Lagrange, J.-B., Laval, D. (2019). *Connected Working Spaces: The case of computer programming in Mathematics Education*. Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Utrecht, Netherlands.
- Laval, D. (2018). *L'algorithmique au lycée entre développement de savoirs spécifiques et usage dans différents domaines mathématiques*. Thèse de Doctorat. Université Sorbonne Paris Cité.
- Lavi, D., Rapp, A. (2017). The challenge of storytelling and coding: Evaluating the impact of digital storytelling activities on children's computational thinking. *Journal of Educational Computing Research*, 55(6), 848-877.
- Monzani, S. (2005). Pratiques du conte : revue de la littérature. *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 48(2), 593-634. doi:10.3917/psy.482.0593.
- Plu, C. (2007). Chronique « littérature de jeunesse ». Enjeux et modalités d'un enseignement de la littérature à l'école (2). *Le français aujourd'hui*, 158(3), 106-109.
- Saint-Exupéry, A. (1943). *Le Petit Prince*. Gallimard.
- Vergnaud, G., (1989). La théorie des champs conceptuels. In *Publications de l'institut de recherche mathématiques de Rennes*. Fascicule S6. Vème Ecole d'Eté de Didactique des Mathématiques et de l'Informatique. pp. 47-50.

Recherche-Action Collaborative sur les jeux asymétriques

Laurent FOUCHER et Cédric BRULE (ISFEC Bretagne), pour les membres de la RAC.

Laurent FOUCHER (laurent.foucher@e-c.bzh) est enseignant et formateur à L'ISFEC Bretagne sur les parcours de formation initiale et continue des enseignants (en didactique et transversale). Il est également coordinateur des projets de recherche-action.

Cédric BRULE est enseignant, formateur à L'ISFEC Bretagne, responsable du parcours de formation initiale DU et MEEF second degré.

Pauline KIMMEL-GOMY est designer interactif et animatrice pédagogique de la Licence générale informatique jeu vidéo du CNAM-ENJMIN.

Stéphanie MADER est maîtresse de Conférences au Cnam (Paris), responsable de l'enseignement du game design au CNAM-ENJMIN et game designer.

Antoine TALY est chercheur au laboratoire de Biochimie Théorique (CNRS), co-responsable pédagogique du diplôme universitaire « Apprendre par le jeu » à l'INSPE Lille Ndf.

Résumé

Pendant 2 ans (2020/2022), une recherche-action collaborative a été menée sur la problématique liant la création et l'usage en classe du jeu asymétrique (rôles des joueurs différents) et le gain de compétences professionnelles chez l'enseignant. L'évolution de ces dernières concerne la conception de jeu (game design) et l'animation pédagogique d'une séance. Elle touche aussi les compétences personnelles et transversales.

Mots-clés

Recherche, jeu, ludification, apprentissage, éducation

1 - Présentation

Les projets de Recherche-Action Collaborative (RAC) menés à l'ISFEC Bretagne visent à placer les enseignants en position de recherche sur une problématique issue du cœur de classe. Dans ces projets, l'équipe interdisciplinaire composée de chercheurs et d'enseignants élabore une question de recherche avec les participants.

1.1. Un projet de recherche-action lié au jeu pédagogique

Le groupe est piloté par deux formateurs de L'ISFEC Bretagne : Cédric Brulé et Laurent Foucher, eux-mêmes concepteurs de jeux pédagogiques. Parmi les formations dispensées à l'ISFEC par les porteurs de projet, plusieurs concernent le jeu, notamment les escape games. Début 2020, l'équipe a donc rédigé un projet de recherche-action en intégrant le thème du jeu pédagogique. L'objectif initial de la Recherche-Action Collaborative était d'étudier le lien possible entre le jeu (création, utilisation) et l'évolution posturale de l'enseignant. L'ISFEC identifie notamment que le déplacement de posture peut toucher l'ensemble des compétences du professeur telle la préparation de séquence, la scénarisation et l'animation pédagogiques, l'interdisciplinarité, la pratique évaluative, la coopération en équipe, etc.

1.2 Constitution du groupe de travail

Pour animer la recherche-action, l'équipe de l'ISFEC fait appel à Antoine Taly (chercheur au laboratoire de Biochimie Théorique (CNRS), ancien co-responsable pédagogique du diplôme universitaire « Apprendre par le jeu » à l'INSPE Lille. Il adjoint à l'équipe deux chercheuses, Stéphanie Mader (maîtresse de Conférences Cnam Enjmin et Game Designer) et Pauline

Kimmel-Gomy (designer interactif et animatrice pédagogique de la Licence générale informatique jeu vidéo du Cnam Enjmin).

Les 16 enseignants volontaires pour rejoindre le groupe sont issus des 4 départements bretons et exercent en primaire et secondaire, soit en collège ou en lycée (générale, technologique et professionnel). En ce sens, la Recherche-Action Collaborative (RAC) est l'opportunité pour les membres du groupe d'échanger sur des pratiques pédagogiques de tous niveaux. La mixité des profils, entre 1^{er} et 2^d degrés, dans des contextes professionnels variés, contribuent à la richesse des échanges sur cette problématique commune.

2 - Déroulement du projet

De mars à juin 2021, la cohorte des chercheurs et enseignants ont validé ensemble la problématique suivante : « Concevoir différents rôles au sein d'une séquence ludique : quel gain de compétences chez les professeurs ? »

Les participants ont suivi deux séances de sensibilisation aux méthodologies de recherche, à la conception de jeu (game design¹⁹) et à l'expérience utilisateur (UX²⁰). Parallèlement, les enseignants devaient se documenter sur le jeu pédagogique via la lecture d'ouvrages fournis par l'ISFEC Bretagne. A l'issue de ces trois premiers mois, les participants ont convergé vers le sujet de la création de jeux pédagogiques avec des rôles asymétriques. Nous définissons les jeux avec des rôles asymétriques comme des jeux dans lesquels les élèves n'ont pas tous le même rôle et dans lequel les rôles n'ont pas les mêmes objectifs et caractéristiques.

En juillet 2021, les enseignants ont participé à une game jam de création de jeux de société (pédagogiques ou non) : Une game jam est un atelier de deux jours pendant lesquels les participants forment des groupes puis conçoivent des jeux ensemble. La seule contrainte était d'intégrer plusieurs rôles pour les joueurs. Les participants étaient répartis en 4 groupes suivant le type de jeux qu'ils avaient envie de créer et dans un souci de mixité des profils (matière, établissement et niveau). Chaque groupe était rejoint par un game designer professionnel.

A l'issue cet atelier, les participants ont déclaré avoir acquis des connaissances méthodologiques en conception de jeu (travailler par itération, limiter les ambitions de départ, « playtester » rapidement). Ils ont utilisé de nouveaux outils de conception et d'analyse de jeu (mécanicartes, check-lists...). Enfin ils ont découvert un nouveau vocabulaire du game design. La nécessité de formaliser les règles du jeu, la recherche de rythme et de fun, l'objectif d'épurer son design, ont été très bien intégrés par les enseignants. Les participants ont jugé la création de jeux à rôles asymétriques plutôt difficile (niveau 4 sur une échelle de 5).

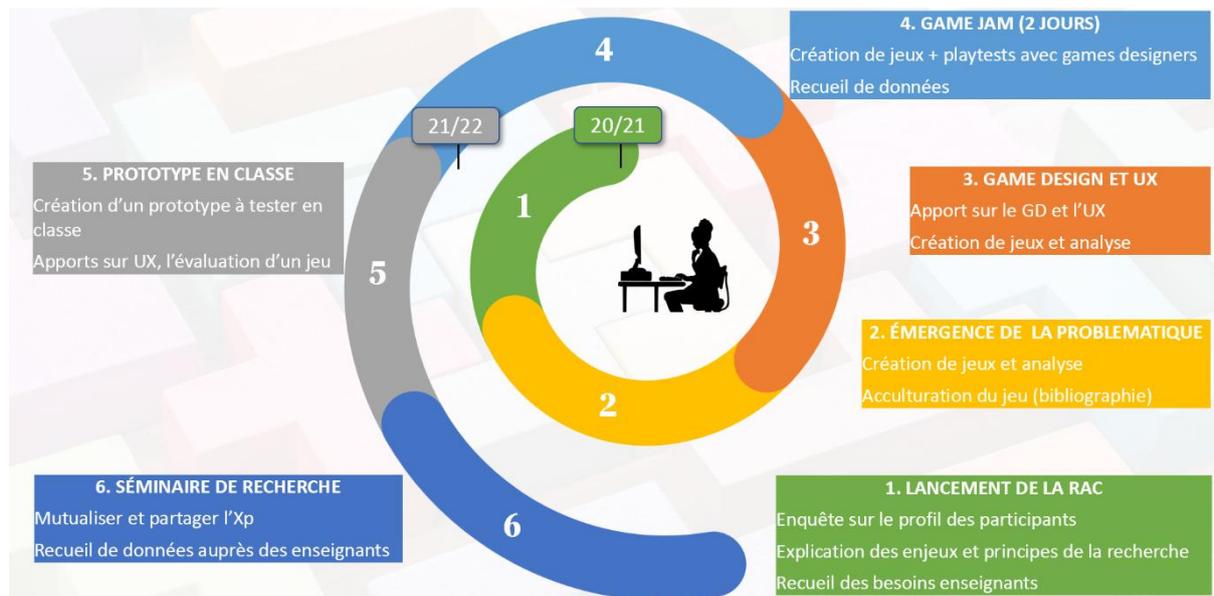
En octobre 2021, les participants ont reçu un complément de documentation sur les jeux à rôles (jeux vidéo ou jeux de société) et les rôles en classe. Puis de novembre 2021 à mai 2022, ils ont eu pour consigne de créer seul ou à deux un jeu pédagogique avec plusieurs rôles et de les tester dans leurs classes. Un accompagnement ponctuel était proposé en fonction des

¹⁹ Game design (Conception de jeu) : Le game design englobe l'ensemble des processus de création et de développement d'un jeu, incluant la définition des règles, des mécanismes de jeu, de l'univers, du scénario, des personnages, etc.

²⁰ L'UX Design (Expérience Utilisateur) est une approche qui vise à concevoir des produits et services en tenant compte des besoins et des attentes des utilisateurs pour leur offrir une expérience optimale.

étapes de leurs projets (personas²¹ et scénarios d'usage, mécaniques de jeu, plan de playtests²² et atelier critères d'évaluation).

Le 8 juin 2022, lors d'un colloque à Rennes qui a rassemblé 90 participants, les enseignants ont présenté à leurs collègues, dans des ateliers de 6 à 12 participants, les jeux qu'ils avaient créés et déployés dans leurs classes. Ils ont également présenté les bilans de leurs expérimentations, appelés postmortems²³ dans le cadre de l'analyse et de l'évaluation d'un projet échoué. Deux enseignants ont aussi participé à la table-ronde finale avec les trois enseignants-chercheurs et un game designer.



- Parcours schématique des différentes étapes de la RAC -

3 - Recueil des données en lien avec la problématique

Pour comprendre l'impact de la création de jeux à rôles asymétriques sur les compétences des enseignants, les chercheurs ont mis en place divers outils de recueil de données.

Ils ont utilisé des questionnaires qualitatifs pour connaître les pratiques des enseignants et leurs ressentis. Des supports d'enquête, sous forme de documents de travail et de journaux de bord, ont permis aux enseignants de garder trace de leurs expériences tout au long du projet. Des questionnaires en ligne ont été utilisés pour recueillir des informations sur les projets de jeux et les profils d'élèves. Un rapport d'étonnement a permis aux enseignants de partager leurs réflexions après avoir étudié la documentation sur le jeu. Lors de la game jam, une feuille de route (format papier) a été utilisée pour suivre la création des jeux. Des fiches projets ont permis aux enseignants de synthétiser leurs observations. Enfin, des postmortem ont servi à la rédaction des bilans d'expérience, présentés lors du colloque final. En complément de ces outils écrits, les chercheurs ont réalisé des observations directes et pris des notes pendant la game jam et le colloque afin d'analyser les interactions entre les

²¹ Un persona est une représentation fictive d'un utilisateur type, basée sur des données réelles et utilisée en UX design pour comprendre les besoins, les comportements et les motivations des utilisateurs

²² Un playtest est une phase de test d'un jeu, au cours de laquelle des joueurs essaient le jeu et fournissent des commentaires aux concepteurs

²³ Un postmortem, dans le contexte du développement de jeu, est un bilan de projet réalisé après la fin de celui-ci. Il permet de revenir sur les réussites, les difficultés rencontrées, les leçons apprises et les pistes d'amélioration pour de futurs projets

participants. Des enregistrements audio et des postmortems ont également été réalisés pour capturer les témoignages des enseignants.

4 - Analyse des jeux créés

10 jeux ont été créés, dont 7 comportaient effectivement des rôles. 1 jeu comportait des cartes de capacités plutôt que des rôles et 2 n'en comportaient aucun. Les 7 jeux « à rôles » incluaient en moyenne 4 rôles et 5 des 7 jeux incluaient un rôle purement ludique (rôle de traître).

Les équipes ont produit chacune un postmortem de leur expérience. 7 équipes ont déclaré avoir adopté un rôle d'observateur pendant les playtests. 3 équipes tenaient un rôle dans le jeu. Ils ont noté que le jeu à rôles avait permis une meilleure gestion de groupe : plus de dynamisme, plus d'activité des élèves quels que soient leurs profils, amélioration de la coopération entre élèves. Sur un autre plan, ils ont noté que les rôles permettaient une meilleure différenciation : gestion de l'hétérogénéité du groupe, possibilité d'adapter les rôles suivant les profils ou les niveaux. Enfin, ils ont noté les compétences acquises, conception de jeu, tests, coopération avec les élèves, possibilité de voir les élèves sous un autre jour.

Les équipes ont signalé un temps de préparation important en amont (« chronophage »), des difficultés logistiques (matériel et disponibilité des espaces nécessaires), la complexité à obtenir le juste niveau de difficulté. La durée du temps à consacrer au sujet est également plus longue qu'avec un cours magistral.

Les participants ont noté plusieurs bénéfices à la recherche-action : le travail en équipe avec des collègues ainsi qu'avec les élèves ayant pris part à la création du jeu (plaisir, confiance en soi, amélioration de la relation, différenciation...). Un point saillant est la volonté des participants de continuer la recherche-action pour une troisième année.

5 - Résultats

L'action de formation a bien fonctionné, et les participants témoignent d'une bonne appropriation des concepts et outils du game design (itération, playtests, critères d'évaluation d'un jeu, dimensionnement de projet, utilisation des mécaniques de gameplay). L'action de recherche a donné également de très bons résultats, puisque dix jeux ont été créés et testés sur les élèves, dont 8 comportant des rôles (à fonction ludique et pédagogique).

En réponse à la question « créer des jeux avec des rôles asymétriques, quel gain des compétences pour les professeurs ? », les observations, analyse de jeux et déclarations des participants donnent de nombreuses indications sur les compétences acquises comme le démontre le point suivant.

6 - Les compétences acquises par les enseignants grâce au jeu

L'étude menée par l'ISFEC Bretagne met en lumière de nombreux avantages à l'utilisation du jeu en classe, tant pour les élèves que pour les enseignants. L'analyse des postmortems et des échanges entre enseignants lors du colloque permet de dresser une liste détaillée des compétences acquises par les enseignants grâce à la création et l'utilisation de jeux à rôles asymétriques.

6.1 Compétences en conception de jeu (game design)

- Identifier et comprendre différents types de jeux : L'utilisation des Mécanicartes²⁴ a permis aux enseignants d'analyser les mécanismes de jeu et d'identifier les différents types de jeux, notamment les jeux à rôles asymétriques.
- Maîtriser une méthodologie de création de jeu : La participation à la game jam a initié les enseignants à la démarche itérative de création de jeu : prototypage rapide, playtests, ajustements successifs.
- Utiliser des outils de création de jeu : Les enseignants se sont familiarisés avec des outils tels que les Mécanicartes, les fiches projets, les grilles d'évaluation et les canevas de postmortem.
- Concevoir des rôles et des mécaniques de jeu : Les enseignants ont appris à créer des rôles aux caractéristiques et objectifs variés, enrichissant le gameplay et la dynamique de jeu.
- Équilibrer et ajuster un jeu : Les playtests ont permis aux enseignants de tester l'équilibre du jeu, d'identifier les points faibles et d'apporter des ajustements pour améliorer l'expérience de jeu.

6.2 Compétences pédagogiques

- Différencier les apprentissages : Les rôles asymétriques permettent de proposer des défis adaptés aux différents niveaux et profils d'élèves, favorisant l'engagement et la réussite de chacun.
- Prendre en compte la diversité des élèves : La conception de jeux inclusifs a sensibilisé les enseignants à l'importance de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève, notamment ceux en difficulté ou avec un AESH.
- Favoriser la coopération et l'entraide : Les jeux à rôles encouragent les interactions positives entre élèves, développant l'esprit d'équipe et la communication.
- Développer l'autonomie des élèves : Les jeux stimulent la prise d'initiative et la responsabilisation des élèves, les rendant acteurs de leurs apprentissages.
- Encourager la prise de risque et la gestion de l'erreur : L'environnement ludique dédramatise l'erreur et permet aux élèves d'expérimenter sans crainte, favorisant l'apprentissage par essai-erreur.
- Mettre en place une évaluation formative : Les jeux offrent des opportunités d'observer les élèves en action, d'identifier leurs difficultés et d'adapter les stratégies pédagogiques en conséquence.

6.3 Compétences transversales

- - Créativité et innovation : La conception de jeux stimule l'imagination et encourage les enseignants à sortir des sentiers battus pour proposer des activités originales et engageantes.
- - Prise de risque et adaptation : L'expérimentation de nouvelles approches pédagogiques incite les enseignants à sortir de leur zone de confort et à s'adapter aux imprévus.
- - Collaboration et travail en équipe : Les enseignants ont appris à travailler en équipe, à échanger des idées et à partager leurs expertises, notamment lors de la game jam et des échanges entre pairs.
- - Communication et relation aux élèves : Le jeu favorise une relation plus horizontale et collaborative avec les élèves, basée sur l'écoute, le dialogue et le respect.

²⁴ Les Mécanicartes, aussi appelées « cartes de mécaniques de jeu », sont un outil d'analyse et de création de jeux. Elles ont été conçues par Prismatic, une entreprise spécialisée dans la conception de jeux et l'organisation de game jams

- - Gestion de groupe et animation : Les jeux à rôles permettent de dynamiser les séances, de capter l'attention des élèves et de gérer la classe de manière plus interactive.

6.4 Compétences Personnelles

- - Confiance et estime de soi : La réussite du projet et les retours positifs des élèves renforcent la confiance des enseignants dans leurs capacités à innover et à créer des expériences d'apprentissage stimulantes.
- - Plaisir et enthousiasme : Le jeu réintroduit la notion de plaisir dans l'enseignement, tant pour les élèves que pour les enseignants, créant un environnement d'apprentissage plus positif et motivant.

7 - Évolution de posture des enseignants et des élèves grâce aux rôles asymétriques

L'utilisation de rôles asymétriques dans les jeux pédagogiques a contribué à un changement de posture significatif chez les enseignants, les amenant à adopter des approches plus centrées sur l'élève et l'expérimentation.

- De la posture magistrale à l'observation et l'accompagnement : Traditionnellement, l'enseignant occupe une position centrale et directive dans la classe. L'introduction du jeu avec des rôles asymétriques incite l'enseignant à se décentrer et à endosser un rôle d'observateur ou de "personnage non joueur" (PNJ). Ce changement de perspective lui permet de mieux comprendre les dynamiques d'apprentissage, d'identifier les besoins spécifiques des élèves et d'adapter son intervention en conséquence
- Encourager l'autonomie et la coopération : En attribuant des rôles aux élèves, l'enseignant favorise l'autonomie et la responsabilisation. Les élèves deviennent acteurs de leur apprentissage, prennent des initiatives et s'entraident pour atteindre les objectifs du jeu. L'enseignant, libéré de son rôle de transmetteur unique, peut alors accompagner les élèves dans leur démarche, les guider et les encourager à coopérer.
- Dédramatiser l'erreur et favoriser l'expérimentation : Le jeu offre un cadre sécurisant et stimulant pour l'apprentissage. L'erreur est perçue comme une étape naturelle du processus, ce qui permet aux élèves d'expérimenter sans crainte et de développer leur confiance en eux. L'enseignant, à son tour, adopte une posture plus ouverte à l'expérimentation, encourage la prise de risque et s'autorise à tester de nouvelles approches pédagogiques.
- Créer une relation plus horizontale et collaborative : Le jeu favorise une relation plus égalitaire entre l'enseignant et les élèves. La communication devient plus horizontale, basée sur l'échange, le dialogue et le respect mutuel. Les élèves sont encouragés à exprimer leurs idées et à contribuer à la construction collective des savoirs.
- Le plaisir comme moteur de l'apprentissage : l'utilisation du jeu réintroduit la notion de plaisir dans l'enseignement. Les élèves sont plus motivés et engagés dans les activités, tandis que les enseignants retrouvent un enthousiasme et une satisfaction professionnelle. Cette dynamique positive contribue à créer un climat de classe plus serein et propice à l'apprentissage.

Conclusion

En conclusion, l'utilisation de rôles asymétriques dans les jeux pédagogiques a un impact profond sur la posture des enseignants. Elle les encourage à adopter des approches plus centrées sur l'élève, l'expérimentation et la collaboration, transformant ainsi la dynamique de la classe et favorisant un apprentissage plus actif, engageant et plaisant. Ce premier cycle de recherche a permis d'obtenir de bons indicateurs sur le lien entre la création de rôles en ludopédagogie et la différenciation pédagogique d'une manière générale. L'ensemble du projet est accessible dans la bibliographie du document.

Cette intuition de l'équipe nécessiterait maintenant un deuxième cycle permettant une vérification plus formelle du lien entre conception de rôles et prise en compte des profils d'élèves.

Cette recherche-action se poursuit durant les deux prochaines années autour de la question de l'élaboration d'un kit pédagogique permettant à des enseignants tiers de créer leurs propres jeux.

L'étude met en avant le potentiel du jeu comme outil de développement professionnel pour les enseignants. En favorisant l'acquisition de compétences en game design, pédagogiques, transversales et personnelles, le jeu contribue à l'épanouissement des enseignants et à la création d'un environnement d'apprentissage plus riche et engageant pour les élèves.

Bibliographie

- Bartle, R. (1996). *Hearts, clubs, diamonds, spades: players who suit muds* . Récupéré sur <https://mud.co.uk/richard/hclds.htm>
- Besse, B. (2008). *3 jeux de rôles pour l'apprentissage des langues*. Education nationale Charente Maritime.
- Connac, S. (2018). Impact de la coopération scolaire entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 11-42.
- Coté, R. T. (2011). *Élaboration d'une grille d'évaluation*. ECEM.
- Kimmel-Gomy, Pauline, Taly, Antoine & Mader, Stéphanie (2023). *Concevoir différents rôles au sein d'une séquence ludique : quel gain de compétences chez les professeurs ? (Version 1)*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7584094>
- Müller F., A. d. (2008). *"Voyage au centre de l'Enseignement", Exploration méthodique de ressources et de points d'appui*. Ed. ESF.
- Ludovox. (2019). E.D.I.T.O. : *L'asymétrie, une richesse ?* Ludovox.fr. Récupéré sur <https://ludovox.fr/edito-asymetrie-jeu-de-societe/>
- Mariais, C. (2012). *Modèles pour la conception de Learning Role-Playing games en formation professionnelle*. Université de Grenoble, Thèse.
- Premat, C. (2006). Pour une pédagogie du jeu de rôle. *Les Cahiers Pédagogiques*.
- Raynal, F. a. (2012). *Apprentissage, Pédagogie, dictionnaire des concepts clés* : ESF Editeur,
- Romero M. (2016). *Jeux numériques et apprentissages*
- Sanchez E. (2023). *Enseigner et former avec le jeu : Développer l'autonomie, la confiance et la créativité avec des pratiques pédagogiques innovantes*.

Les enseignants en période de crise sanitaire : l'émergence de leurs arts de faire numérique

Stéphanie CHAUVEAU (ISFEC La Salle-Mounier)

Stéphanie CHAUVEAU (s.chauveau@icp.fr) est membre de l'unité de recherche Religion, Culture et Société EA 7403 équipe Médias, Images et Technologies,

Résumé

Alors que la première période de confinement, due à la crise sanitaire de la COVID-19, a conduit le ministère de l'Éducation nationale à imposer une continuité pédagogique aux écoles et aux enseignants, ceux-ci ont dû faire preuve d'inventivité, d'adaptabilité et de bricolage relevant d'un certain art de faire (Certeau & Giard, 1990). Cette situation inédite a mis en lumière des écarts importants dans la traduction des enseignants face à cette contrainte. Ils ont majoritairement dû faire appel à des compétences numériques pour maintenir à minima une relation pédagogique. Dans ce contexte, nous nous demandons quel est l'apport des formations vécues par les enseignants pour faire face à ces situations inédites. Afin de récolter ces représentations et de tenter de les cartographier, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants qui ont vécu cette période particulière.

Mots-clés

Formation numérique – enseignants – représentation –

Le propos présenté est issu d'un croisement de plusieurs terrains de recherche étudiés pour notre thèse intitulée « Améliorer les pratiques d'enseignement par la formation – Le cas des arts de faire numériques chez les professeurs des écoles » soutenue en février 2024 (Chauveau, 2024). La particularité de ce travail réside dans le fait qu'il débute en septembre 2019 et que rapidement les contours d'une situation de crise sanitaire inédite apparue en mars 2020 sont venus rebattre les cartes de pratiques pédagogiques et de conceptions relatives au numérique en éducation. Cette recherche se mûrit à l'aune d'auteurs qui construisent notre regard sur cette situation particulière. À savoir :

- Geneviève Lameul et son travail sur les postures enseignantes, pensée comme « *une notion centrale de pour la compréhension de l'activité des acteurs dans les dispositifs de formation* » (Lameul, 2019, p. 100)
- John Dewey et sa réflexion sur l'expérience en éducation où la qualité de cette dernière entre immédiateté et postériorité offre une perspective sur les effets de l'expérience de formation. (Dewey et al., 2022)
- Milad Doueïhi et son approche de l'humanisme numérique avec des « *espaces lettrés et savants* » (Doueïhi, 2011, p. 10) déstabilisés par l'environnement numérique.
- Margarida Romero et l'élaboration des compétences du XXIème siècle pour lire la dimension socioculturelle de la créativité (Romero, 2016).
- Enfin, Michel de Certeau avec le concept d'arts de faire développé dans son ouvrage « *L'invention du quotidien* » (Certeau, 1990) qui nous invite à concevoir les activités selon les *tactiques* et les *stratégies* des usagers.

1 Les enseignants face à une réalité d'école

En contexte de crise sanitaire, les tensions et injonctions à l'égard des enseignants sont exacerbées par un sentiment généralisé de peur et d'inconnu. Ce jalon apparaît comme un point sur une ligne de temps où nous pouvons parler d'avant et d'après. Seulement, imaginer cette crise comme un événement isolé n'offre pas une lecture complète de la situation. Cette période et la continuité pédagogique imposée viennent exacerber les défis existants et connus de l'éducation. Nous pouvons citer le manque de reconnaissance du métier, la défiance vis-à-

vis de la hiérarchie, un nombre croissant d'obligations et de missions, sans oublier la crise du recrutement (Kilic, 2022). La crise sanitaire qui débute en mars 2020 s'installe donc dans un contexte morose, vaste et diffus et qui trouve ses origines bien avant l'émergence de la COVID-19 (Alix & Gutierrez, 2023).

2 Des verbatims comme partie visible des représentations

Dans ce contexte particulier, nous avons relevé ce que disent les enseignants sur leurs activités pour maintenir une certaine continuité pédagogique qui peut aller du comment maintenir a minima des apprentissages à comment garder le contact avec les élèves. Nous choisissons de nous centrer sur le rapport au numérique. Ce moyen est tout simplement incontournable dans ce contexte de fermeture des écoles. Cela nous amène à poser la question suivante : en quoi l'analyse des verbatims d'enseignants, sur leur expérience de la continuité pédagogique, donne-t-elle des éléments de compréhension sur leur vécu durant des formations numériques ? La méthodologie de l'étude repose sur des entretiens semi-directifs et des questionnaires menés auprès de différentes cohortes d'enseignants, à savoir des professeurs des écoles stagiaires du Val-d'Oise, des néo-titulaires du Val-d'Oise, des enseignants belges. Pour les échanges, nous avons privilégié l'outil Zoom, dont l'usage est très répandu à ce moment-là. À la suite du recueil des différentes données, nous classerons les discours selon de grandes thématiques, comme les usages numériques déclarés ou les sentiments verbalisés autour de la culture numérique.

Les différents verbatims des enseignants soulignent un mélange de panique, de confusion et un sentiment d'inefficacité à la perspective de la continuité pédagogique :

« Panique totale ! » NeoT1

« Un sentiment d'inefficacité, un sentiment d'être un peu perdu » NeoT4

« Je me suis dit comment on va faire, ça a été mouvement de panique » NeoT5

« Je me suis dit que ça allait être l'horreur » B3

Dans cette compréhension de ce que les enseignants disent avoir vécu à ce moment-là et alors que, comme nous l'avons déjà souligné, les compétences numériques sont fortement mobilisées pour répondre à l'adaptation de l'école face à cette crise, nous souhaitons interroger les enseignants sur l'origine de leurs compétences numériques sans jugement de niveau. Voici leurs retours :

« Débrouillez-vous pour développer vos compétences numériques ! » NeoT3

« J'ai la chance d'être entourée dans ma famille par des personnes qui sont très compétentes donc ils m'apprennent aussi. » NeoT2

« Alors honnêtement pas de l'école. Je pense qu'elles viennent de mon entourage d'abord de ma mère qui est secrétaire et du coup elle maîtrise vraiment bien Word, Excel ... après tout ce qui est PowerPoint, etc... je pense que ça vient un peu plus de la fac avec les travaux de groupe. » PES3

« Beaucoup d'autoformation ! » B1

Nous imaginons que le collectif composé des collègues de l'établissement ou de pairs côtoyés par ailleurs régule les ressentis à l'égard de la situation. Nous les questionnons donc sur le fait d'avoir eu ou non des échanges avec leurs collègues durant cette période et surtout nous souhaitons en connaître la nature pour distinguer ce qui est plutôt de l'ordre du relationnel, de techniques à utiliser ou de l'ordre d'échanges pédagogiques.

« J'ai su ce que faisaient les autres collègues, mais j'avoue que je n'ai pas forcément pris leurs idées. » NeoT2

« Je dirais que chacun a essayé de faire un truc dans son coin, c'est vrai que ça a vachement coupé les relations entre collègues en fait on essayait de sortir la tête de l'eau et du coup, je n'ai pas trouvé qu'il y avait beaucoup d'interactions avec les collègues » NeoT3

« C'était très gai cet échange de partages, mes collègues avaient accès à toutes mes idées d'activités » B1

À cet endroit, une différence significative est relevée entre les discours exprimés de la part d'enseignants en France ou en Belgique. En France, les discussions sont orientées autour de techniques : utiliser tel ou tel outils, alors qu'en Belgique, le terme « gai » revient dans tous les entretiens menés. Les échanges sont cadrés par des problématiques pédagogiques ou centrés sur des thèmes à traiter et semblent conduire à des solutions concrètes.

Enfin, alors que des formations numériques sont proposées et font partie intégrante des curricula de formation initiale, il ressort un certain paradoxe : les apports ne sont pas mobilisables dans des situations où pourtant ils sont essentiels. À la question : ce que vous avez vécu durant vos formations vous a-t-il permis de répondre facilement à la continuité pédagogique ? il ressort que les formations ne sont pas perçues comme favorisant une capacité chez les enseignants.

« Pas du tout, elle n'était pas orientée là-dessus et franchement qui aurait imaginé qu'un jour on allait être confinés. » NeoT3

« Pas du tout ! Il fallait imaginer, se mettre à la place des parents et des enfants, ce qui fait que toute la formation qu'on a eue n'avait rien à voir, c'était vraiment quelque chose de nouveau, là il fallait faire classe sans élèves. » NeoT4

« Je vais dire ce qui m'a aidée finalement c'est d'avoir été bousculée. C'était pénible et c'est ça qui m'a aidée parce qu'au moment du confinement, il fallait être inventif, trouver des idées et comme on avait fait ça toute l'année. » NeoT2

3 Conclusion

Lors de formations numériques, face à une démonstration « spectaculaire », les enseignants doivent trouver d'autres manières de « consommer », de « produire » le numérique pédagogique. Ils sont dans une modalité que nous pouvons qualifier de « ruse ». « L'enjeu est de développer des « manières d'employer les produits imposés par un ordre économique dominant. » » (Certeau, 1990, p. XXXVII). Au cœur de formation centrée sur des outils, une procédure est explicitée, mais la ruse consiste alors à détourner ce « clé en main » pour le traduire. Cela requiert, non seulement des compétences numériques à travers la pensée informatique, mais surtout des compétences de créativité, de résolutions de problème et de collaboration (Romero, 2017).

Dans les différents entretiens menés, la question sociale est entrelacée avec la question psychologique (Dewey, 2018, p. 83) et conduit à une appropriation différente selon l'individu qui la reçoit. L'association crise sanitaire et numérique donne un cocktail anxiogène dont les formations vécues donnent peu de moyens de s'en sortir. À moins, que le collectif soit porté par un projet pédagogique ou que l'enseignant ait pu développer une certaine faculté à se déplacer, à détourner ce qui se présente à lui. Lors d'autres entretiens menés auprès de formateurs numériques cette fois (Chauveau, 2024), il apparaît que les problématiques autour du numérique sont encore vues sous le prisme de niveau d'informatique à faire évoluer ou tout simplement comme une remise à niveau. Il semble pourtant que pour favoriser l'autonomie des enseignants face à des situations complexes, il serait nécessaire de passer par le développement d'une certaine créativité pédagogique chez les enseignants. Ainsi, mettre davantage en avant leurs arts de faire numérique qui ne relèvent pas de mode d'emploi à dupliquer, mais de cette capacité à croiser ce qui est appris, ce qu'est expérimenté pour l'adapter à un contexte particulier.

Bibliographie

- Alix, S.-A., & Gutierrez, L. (2023). Penser la crise de l'éducation. *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, 52, Article 52. <https://doi.org/10.4000/pensereduc.1409>
- Certeau, M. de. (1990). *Arts de faire* (L. Giard, Éd.; Nouv. éd). Gallimard.
- Chauveau, S. (2024). *Améliorer les pratiques d'enseignement par la formation : Le cas des arts de faire numériques chez les professeurs des écoles*.
- Dewey, J. (2018). *Les sources d'une science de l'éducation* (C. Tourmen, Trad.; 1-1). Éditions Raison et passions.
- Dewey, J., Meuret, D. P., & Zask, J. P. (2022). *Démocratie et éducation ; suivi de Expérience et éducation* (G. Deledalle, Éd.). Armand Colin.
- Doueïhi, M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Éd. du Seuil.
- Kilic, A. (2022). *L'école primaire vue des coulisses : La culture professionnelle informelle des professeurs des écoles*. PUF.
- Lameul, G. (2019). Posture : Une notion centrale pour la compréhension de l'activité des acteurs dans les dispositifs de formation. *Bilan et perspectives de recherches en Technologie de l'Éducation, Formation et Pédagogie Universitaire*, e-313, 94-104.
- Romero, M. (2016, février 13). Compétences pour le 21e siècle. *Margarida Romero*. <https://margaridaromero.me/2016/02/13/competences-du-21e-siecle/>
- Romero, M. (2017). *L'apprentissage dans un monde complexe*.

Accompagner une équipe à développer une ingénierie et une posture de formateur à distance par une utilisation optimisée et maîtrisée des outils numériques, en amont des métiers de formation de formateurs

Rachel BUCAILLE (ISFEC Bourgogne Franche Comté), Gilles CHIRON (ISFEC Notre-Dame Campus Oratoire) et Amandine GEVAS (ISFEC Bourgogne Franche Comté)

Rachel BUCAILLE (CRSEA, rachel@bucaille.info), Gilles CHIRON (chirongilles@wanadoo.fr) et Amandine GEVAS (amandine.gevas@gmail.com)

Résumé

La communication porte sur la conception et la mise en œuvre d'un dispositif de formation prépa concours CRPE 100% à distance. Le projet vise à développer les compétences numériques des formateurs, en lien avec le projet DEFFINUM, afin de proposer une préparation au concours efficace. La formation hybride, combinant apprentissage en ligne synchrone et asynchrone, est mise en avant pour répondre aux besoins de la société actuelle. Le modèle ADDIE (Analyse, Design, Développement, Implémentation et Évaluation) a été utilisé pour construire le dispositif de formation. La mise à distance implique une planification rigoureuse et une médiatisation complexe des ressources. Le dispositif de formation mis en place requiert une adaptation constante des pratiques pédagogiques pour anticiper les difficultés spécifiques liées à la formation à distance. L'accompagnement des formateurs dans cette montée en compétences doit contribuer à l'attractivité et à la réussite de la formation.

Mots-clés

Formation hybride- présence à distance- Ingénierie pédagogique- ADDIE.

1 Introduction - contexte

Alors que la formation totalement à distance dans les entreprises est désormais bien en place, il y a encore quelques réticences dans le secteur de la formation des enseignants, notamment parce que ce mode d'apprentissage a été imposé par le contexte de la crise sanitaire, mettant ainsi les formateurs dans une situation parfois inconfortable au regard de leurs réelles compétences en matière de numérique.

En tant que membres de l'UNSIFEC, nous avons eu l'opportunité de répondre à un appel à projet DEFFINUM, plan de transformation et de digitalisation de la formation, proposé par le Ministère du Travail, du Plein emploi et de l'Insertion et piloté par le Haut-commissariat aux Compétences. Notre projet lauréat, intitulé « Vers un écosystème numérique de formation des formateurs de l'Enseignement catholique », doit prioritairement s'orienter vers le développement des compétences professionnelles des formateurs dans le but de digitaliser l'offre de formation. La mise en œuvre opérationnelle se concrétisera par la mise en place d'un écosystème numérique, reposant sur un campus virtuel ou métavers et des tiers-lieux physiques. Pour nous accompagner dans la mise en place du projet DEFFINUM, nous avons recruté une ingénieure pédagogique, experte en technopédagogie et en ingénierie de formation.

Notre communication met l'accent sur la montée en compétences numériques et en ingénierie pédagogique des formateurs, qui sont des experts dans leur domaine de discipline et/ou de didactique, en amont des métavers. Cela s'inscrit dans la mise en place d'une préparation aux concours CRPE entièrement à distance, visant à répondre aux besoins des suppléants et des

personnes en reconversion professionnelle. L'objectif est d'améliorer l'efficacité de la formation et d'éviter les décrochages ou les démissions des apprenants.

Dans un contexte de transformation numérique rapide, les défis sont nombreux. Le développement de compétences pédagogiques numériques avancées est indispensable pour concevoir des parcours de formation adaptés, stimulant l'engagement et l'autonomie des candidats. Les formateurs doivent non seulement maîtriser les outils et plateformes numériques, mais aussi intégrer des stratégies d'accompagnement et de suivi qui renforcent la motivation et la persévérance des apprenants. Ce processus requiert une adaptation constante des pratiques pédagogiques pour anticiper les difficultés spécifiques liées à la formation à distance. L'accompagnement des formateurs dans cette montée en compétences contribue directement à l'attractivité et à la réussite de la formation, en permettant aux futurs enseignants de développer une expertise professionnelle en phase avec les exigences du terrain éducatif d'aujourd'hui et de demain.

Notre problématique est « une utilisation optimisée et maîtrisée des outils numériques actuels peut-elle conduire à des dispositifs de formation à distance plus efficaces pour répondre aux besoins de la société actuelle en amont des métavers²⁵ de formation professionnelle ? »

2 Concepts théoriques

2.1 Concevoir un dispositif formation hybride 100% à distance

La formation hybride, également connue sous le nom de flexible ou "blended learning" en anglais, est un modèle pédagogique qui combine différents éléments d'apprentissage en ligne et/ou en présentiel (APOP, 2012). Ce concept repose sur l'idée d'intégrer harmonieusement les avantages des différentes modalités d'apprentissage pour créer une expérience d'apprentissage plus complète et efficace.

Si le terme d'hybridation des enseignements est apparu avec le développement d'Internet et des technologies éducatives, à partir du milieu des années 1990 (Peraya et al., 2014) la diffusion rapide des formes hybrides d'enseignement a été fortement encouragée et facilitée ces dernières années. Cela est largement dû à l'implantation généralisée d'environnements numériques de travail (ENT), de plateformes pédagogiques à distance (LMS) mais aussi à une évolution des moyens de présentation, de stockage et de partage (espaces collaboratifs, forums, chats, etc.). Cette implantation est aussi le fruit de politiques éducatives favorisant l'intégration des technologies et du numérique à tous les niveaux de l'enseignement et de la formation. Ces initiatives ont contribué à créer un environnement propice au développement et à l'adoption de modèles pédagogiques hybrides, offrant ainsi aux apprenants et aux enseignants de nouvelles possibilités d'apprentissage et d'enseignement.

En termes d'ingénierie de la formation, nous nous sommes appuyés sur le modèle ADDIE (Analyse, Design, Développement, Implémentation et Évaluation) (Gustafson et al., 2007) pour la construction du dispositif de formation prépa-concours CRPE 100% à distance. Ce modèle prévoit cinq étapes :

1. Analyse
2. Design : Conception
3. Développement
4. Implémentation : Mise en œuvre

²⁵ Le métavers est un espace virtuel immersif et interactif

5. Évaluation.

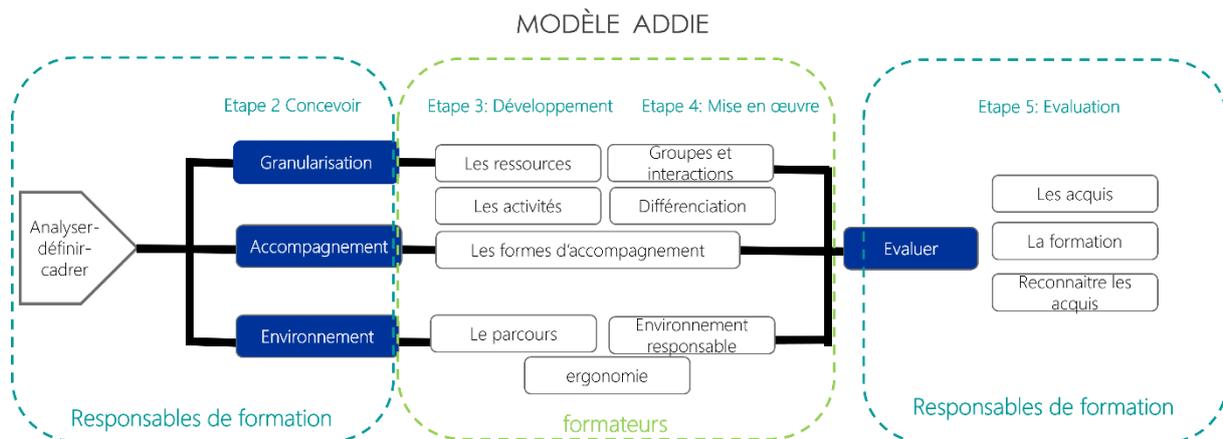


Figure 1: Concevoir un parcours de formation- Modèle ADDIE- (Peraya et al., 2022)

Les étapes de développement et de mise en œuvre de cette formation à distance incombent aux formateurs, tandis que les étapes d'analyse, de conception et d'évaluation sont réalisées par l'équipe des responsables/concepteurs du dispositif.

2.2 Développement et mise en œuvre : Ingénierie et posture du formateur à distance

La mise à distance, imposée par l'éloignement géographique des apprenants, engendre plusieurs contraintes pour les concepteurs et les formateurs au niveau de l'ingénierie de formation. L'une d'elles est l'obligation de planifier, d'organiser et de prévoir toutes les activités d'enseignement et d'apprentissage sur toute la durée de la formation, en lien avec le calendrier des épreuves du concours et en collaboration avec les pairs formateurs (dimension spatio-temporelle). Il faut donc à la fois construire un parcours global et un scénario particulier pour chacune des activités de celui-ci. La seconde contrainte est la complexité du processus de médiatisation. La "mise en médias" des ressources et, progressivement, des activités d'apprentissage demande l'utilisation de différents artefacts socio-numériques de communication.

C'est le cas, par exemple, d'une plateforme de gestion de l'apprentissage (LMS), au cœur de notre dispositif, qui offre plusieurs affordances aux utilisateurs, à la fois aux enseignants et aux apprenants, c'est-à-dire : l'accès aux contenus d'apprentissage (les contenus pédagogiques sous forme de documents, vidéos, quiz, etc.), la participation aux activités d'apprentissage (forums, devoirs, etc.), la communication et la collaboration (discussion en ligne, message privé) et l'accès à des ressources complémentaires (tutoriels, ressources fournies par les formateurs, bibliographie, etc.).

Le développement du dispositif de formation à distance, confié aux formateurs, nécessite d'une part qu'ils élaborent une ingénierie de formation adaptée à la modalité à distance pour la transmission du contenu aux apprenants et, d'autre part, une posture de formateur favorisant la "présence à distance" (Jézegou, 2022).

2.2.1 Ingénierie de formation du côté du formateur

Passer du présentiel au distanciel impose au formateur de moduler et repenser sa scénarisation pédagogique ainsi que son ingénierie de formation pour le distanciel. Pour cela, plusieurs points sont essentiels :

- Donner du rythme : le temps passé en distanciel synchrone devra être écourté, découpé, et les méthodes pédagogiques alternées. On évitera le contenu trop expositif.
- Favoriser la participation et l'interaction, mettre les apprenants en co-action, et privilégier les travaux collectifs.
- Privilégier la pédagogie inversée (contenus seuls en asynchrone et les échanges, études de cas, travaux collectifs réservés au synchrone).
- Donner des retours rapides : être à l'écoute des besoins et des questions des apprenants.
- Adapter ses supports de formation pour le distanciel.

Ce dernier point est important et nous allons nous appuyer sur les dix principes de l'apprentissage multimédia (Mayer, 2009), pour concevoir de bons supports de formation adaptés au distanciel.

Réduire l'inutile

1. Sur les supports de formation, l'important est de présenter les informations prioritaires, celles qui doivent être apprises. On évitera les détails et les éléments décoratifs qui viennent brouiller le message et distraire.
2. Orienter le regard (ou l'ouïe) sur ce qui doit être retenu (flèches, encadrements, etc.).
3. Jouer sur la complémentarité : plutôt que de donner à lire un texte qui est la réplique exacte de ce qui est entendu, donnez à voir des éléments graphiques ou mots-clés qui renforcent et complètent la narration.
4. Garder visuellement près l'un de l'autre les éléments qui vont ensemble (légende et graphique, illustration et définition).
5. Faire coïncider ce qui est donné à voir avec ce qui est dit. Une démonstration et son explication doivent toujours être synchronisées.

Gérer la complexité

6. Présenter l'information en plusieurs courtes séquences, plutôt qu'en une seule.
7. Préparer le terrain, entraîner l'apprenant aux termes et notions qui seront abordés.
8. Ne pas diviser l'attention de l'apprenant : maximiser chacun de ses sens en donnant à voir un visuel pertinent et à entendre une explication claire qui appuie ce qui est montré.

Favoriser le traitement signifiant

9. Varier les outils pédagogiques et les ressources utilisées (Photo, tableau, schéma, vidéo explicative avec commentaire audio, etc.).
10. S'adresser directement à l'apprenant, expliquer les notions pour qu'il se sente interpellé (utiliser des pronoms comme vous/votre/vos et éviter le il/elle, le/la, les, leur plus neutre).

2.2.2 La présence à distance

Dans le contexte de la mise à distance d'un dispositif de formation, les formateurs, experts de leur discipline et didactique, doivent accepter d'utiliser les outils numériques de communication mis à leur disposition pour assurer une interaction efficace avec les apprenants.

Forts de notre précédente expérience dans l'utilisation d'une plateforme LMS (Learning Management System) (Watteyne et al., 2013), nous avons eu le souci de développer davantage l'interactivité pour renforcer l'efficacité du processus d'apprentissage. La présence à distance se réfère à la sensation de connexion et d'engagement ressentie par les participants dans un environnement d'apprentissage en ligne. Elle implique que, malgré la distance physique, il existe une interaction et une relation entre les apprenants et les formateurs. Ainsi, l'espace numérique de communication, régi par des temporalités synchrones ou asynchrones (Jézégou, 2022), devient alors un tiers-lieu socionumérique dont les principaux attributs sont (Oldenburg, 1989) :

- **La neutralité sociale** : un espace où les individus de différents milieux sociaux peuvent se rassembler de manière informelle, sans pression sociale ni attentes formelles. Il offre un environnement neutre et ouvert où chacun se sent bienvenu et accepté.
- **L'accessibilité** : il est facilement accessible à toute la communauté (apprenants, responsables et formateurs).
- **Favoriser la conversation et l'interaction sociale** : les apprenants peuvent se rencontrer, discuter, échanger des idées et socialiser de manière informelle. Le tiers-lieu offre donc un espace communautaire propice à la conversation et à la création de liens sociaux, favorisant ainsi un sentiment de communauté et de connexion.
- **Encouragement à la participation et à l'engagement actif** : ce tiers-lieu encourage la participation active et l'engagement des individus. Il offre souvent des opportunités pour que les gens contribuent, partagent leurs connaissances et leurs compétences et participent à des activités collaboratives.

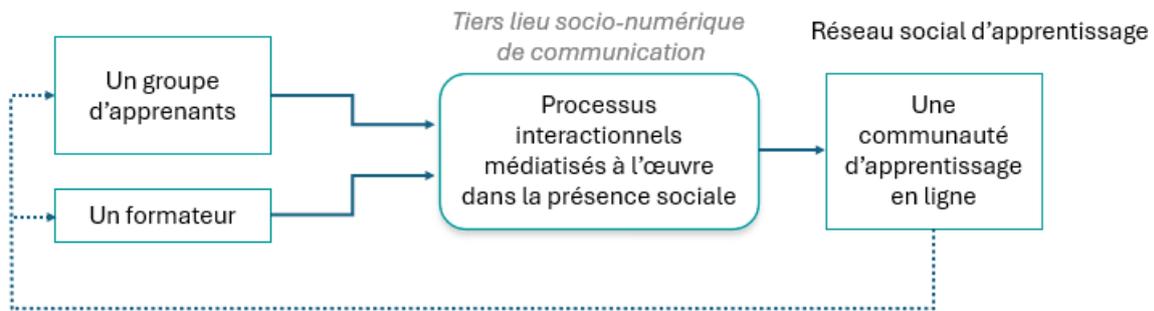


Figure 2: Schéma du modèle de la présence sociale en e-formation- (Jézégou, 2022)

Dans son ouvrage, Annie Jézégou insiste sur la nécessité d'une présence sociale au sein du tiers-lieu socionumérique. Son modèle est basé sur trois grandes dimensions : cognitive, affective et pédagogique.

- **La présence cognitive** émerge des interactions entre les apprenants lorsqu'ils se réunissent virtuellement pour collaborer à la résolution de problèmes, malgré la distance géographique qui les sépare.
- **La présence pédagogique** se réfère à l'implication du formateur dans les interactions sociales qu'il maintient à distance avec les apprenants.
- **La présence affective** se réfère à la dimension émotionnelle et relationnelle de l'expérience d'apprentissage à distance. Elle implique le sentiment de connexion et d'engagement émotionnel entre les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants et les formateurs. La présence affective est caractérisée par des interactions chaleureuses, un soutien mutuel, la compréhension empathique et un environnement d'apprentissage qui favorise le bien-être émotionnel des participants. Elle contribue à créer un climat favorable à l'apprentissage et à renforcer la motivation des apprenants à s'engager activement dans le processus d'apprentissage en ligne. Les temps en synchrone vont devoir développer chez les apprenants cette présence affective. Le scénario pédagogique du formateur doit inévitablement en tenir compte (accueil du début de cours, échanges pendant le cours et manière de clore le temps en synchrone).

2.3 L'engagement des apprenants dans les dispositifs "à distance"

L'engagement en formation est une préoccupation très importante et un critère de qualité d'une formation. Dans le "*Traité des sciences et des techniques de la formation*" (Carré et al., 2017), l'engagement en formation concerne d'abord l'acte d'entrer en formation puis l'implication de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. L'implication en formation, peut se mesurer à partir d'un certain nombre d'observables notamment comportementaux.

Par ailleurs, dans l'ouvrage de Jézégou, on peut lire le modèle d'acceptation de l'utilisation d'outils numériques. Ainsi, on note que l'utilisation effective d'un outil numérique par un formateur dépend de variables internes et externes. Les variables internes sont en lien avec la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle face à un environnement numérique. Les variables externes sont en lien avec l'outil utilisé, c'est-à-dire son "design", son ergonomie, son accessibilité (gratuit/payant), le degré d'interactivité...

3 Cadre de recherche

3.1 Le tiers lieu socionumérique: le dispositif "prépa concours CRPE"

Pour construire le dispositif, les responsables de formation se sont appuyés sur le modèle ADDIE. Nous avons donc pris en compte les besoins spécifiques de nos partenaires institutionnels, notamment le recrutement de professeurs des écoles par l'Éducation Nationale et la résorption de l'emploi précaire de suppléants par les directions diocésaines de l'Enseignement catholique de nos académies. C'est en tenant compte de ces besoins que nous avons élaboré le dispositif de formation à la préparation au concours CRPE. Cela démontre une approche proactive et stratégique dans la conception de notre offre de formation, en répondant aux exigences du marché de l'emploi tout en offrant des solutions adaptées aux différentes parties prenantes.

Pour accompagner les apprenants vers la réussite au concours, nous avons identifié plusieurs besoins essentiels. Tout d'abord, il est crucial d'acquérir et de développer des compétences didactiques solides, car certains ont une expérience professionnelle dans l'enseignement (suppléance, stage de master MEEF) et d'autres pas du tout. Cela implique de maîtriser des méthodes et des démarches pédagogiques efficaces pour transmettre les connaissances de manière claire et engageante aux élèves de primaire. Ensuite, il est important d'étendre les connaissances disciplinaires de la plupart des apprenants, même si certains étaient admissibles l'an passé. Enfin, la prise de confiance en soi est aussi un élément clé pour réussir le concours. Les apprenants doivent être soutenus dans le développement de leur estime de soi et de leur assurance dans leurs capacités à réussir l'examen.

L'analyse nous a permis de choisir un dispositif à distance hybride 100 %, c'est-à-dire avec une alternance de séances à distance synchrones et de temps de travail en asynchrone, pour répondre aux besoins des partenaires et des apprenants avec des contenus disciplinaires et didactiques afin de préparer au mieux les épreuves. Il est aussi nécessaire de prévoir des moments dédiés à l'accompagnement afin de permettre aux apprenants de partager leurs préoccupations concernant la charge mentale induite par la préparation au concours.

Dans la phase de conception, l'équipe de responsables a pris des décisions en se basant sur les besoins identifiés lors de l'analyse précédente et sur notre expérience en préparation au concours. Ainsi, nous avons défini un volume horaire, un calendrier annualisé en le synchronisant avec les épreuves écrites et orales du CRPE et les différentes modalités de mise en œuvre dépendantes des différentes académies (dates des oraux). Nous avons présenté les trois types d'options en fonction des besoins exprimés par les apprenants.

Ensuite, nous avons décidé de mettre en place trois commissions d'admission (en mars, mai et juillet) afin d'étudier les profils des apprenants et de ne pas entrer en concurrence avec l'entrée en master dans nos ISFEC et pour ne pas risquer de préparer des personnes à un concours auquel elles n'auraient pas accès.

Le dispositif proposé de juillet à mai comprend des heures en distanciel synchrone dans les disciplines (maths, français) et en didactique (maths, français), mais aussi sur la connaissance du système éducatif, l'entretien de motivation et l'EPS. Nous proposons également des heures en visioconférence dans les trois types d'options en fonction des besoins exprimés par les

apprenants. Par ailleurs, des temps de travail asynchrones sont aussi proposés. Des entraînements sous la forme de concours blancs sont organisés (2 pour chacune des épreuves d'admissibilité et 2 pour chacune des épreuves d'admission).

Pour consolider la présence affective telle que définie par Annie Jézégou, nous avons fait le choix d'un accompagnement en petits groupes et individuel dans le but de renforcer l'estime de soi et d'être à l'écoute des difficultés rencontrées par les apprenants. De plus, dès le départ, nous avons œuvré pour la création d'un réseau social d'apprentissage, avec la mise en place d'un trombinoscope permettant à l'apprenant d'avoir une vision de ses pairs et formateurs par leur photo de profil. Des forums de discussion ont été mis en place dans les différentes disciplines et didactiques pour permettre les échanges entre les formateurs et les apprenants, mais aussi potentiellement entre les apprenants.

Un premier cadrage a été communiqué auprès des apprenants à travers les réseaux sociaux et les partenaires institutionnels à l'aide d'un support de communication Genially. De plus, nous avons recherché des aides financières pour accompagner les apprenants dans le financement de leur formation dans le but d'obtenir davantage de candidatures. Nous avons estimé le seuil de rentabilité pour permettre l'ouverture du dispositif à 20 apprenants. Dès que le seuil de rentabilité était atteint, nous avons recruté les formateurs présents dans nos ISFEC de Bourgogne Franche Comté et ISFEC Notre-Dame de Caluire étant reconnus pour leur expertise disciplinaire et/ou didactique et leur expérience en préparation du concours (intervenant en master pour la plupart).

Nous avons fait le choix des outils numériques pour la mise en place de ce tiers-lieu socionumérique avec la plateforme type LMS "Itslearning" combinée avec l'outil de communication en temps réel (Zoom), qui permet l'enregistrement des temps de formation synchrones.

3.2 Equipe des formateurs, le développement et la mise en oeuvre de la prépa concours

3.2.1 L'équipe

Il y a 13 formateurs impliqués dans le dispositif de formation prépa concours 2024. Le cadrage a été donné aux formateurs au cours de réunions de préparation en juillet et en septembre, ainsi que les consignes en termes de calendrier et de temporalité sur l'année. Les contraintes en termes d'outils numériques (Its Learning et Zoom) ont également été abordées. Il nous a semblé important d'insister sur la granularité des contenus synchrones, en nous basant sur l'analyse des apprenants, dont beaucoup ont trois enfants et travaillent à temps plein. Les enseignants ont besoin de développer de nouvelles compétences en matière de conception de cours, de création de ressources pédagogiques numériques, de facilitation de l'apprentissage en ligne et de gestion de classe dans un environnement hybride. Cette transition vers des pratiques pédagogiques hybrides demande un soutien, notamment de la part d'un ingénieur technico-pédagogique et de formations adéquates pour que les formateurs puissent exploiter pleinement le potentiel de cette approche.

3.2.2 État des lieux des compétences numériques des formateurs : Auto-positionnement par questionnaire

En mai 2023, l'appel à projet DEFFINUM nous a permis d'être accompagnés par une ingénieure technico-pédagogique. Depuis son arrivée, son objectif est de permettre à l'ensemble des formateurs de monter en compétences, de développer leur agilité face aux outils numériques et, dans un futur proche, de faire le lien entre l'ensemble des responsables pédagogiques du projet.

Ce qui a initié le début du plan de formation des formateurs a été la création d'un questionnaire diagnostics compétences et besoins des formateurs en interrogeant également les usages de

la plateforme LMS actuelle auprès de l'ensemble des étudiants de l'ISFEC via plusieurs questionnaires. Les résultats des diagnostics ont montré que les outils les plus couramment utilisés en distanciel par les formateurs étaient principalement Zoom, Teams, PowerPoint ou Google Slides. Très peu d'outils interactifs ou collaboratifs ont été cités. Certains formateurs n'étaient toujours pas familiers des plateformes LMS et très peu d'entre eux avaient déjà utilisé un logiciel auteur dans le cadre de la conception de formation à distance. Moins de la moitié d'entre eux souhaitaient être formés à l'utilisation de ce type de logiciel. La moitié d'entre eux a exprimé le besoin d'être formés spécifiquement à un outil vidéo.

3.2.3 Plan d'action

Fort de cette matière recueillie et des nécessités du passage à une formation 100% distancielle, nous avons pu établir plusieurs constats et commencer à établir une liste des besoins de formation. Pour certains des formateurs, l'accompagnement et la formation à distance étaient loin d'être acquis. L'ingénieur pédagogique a donc construit et mis en place un parcours de cinq modules de formation spécialement dédiés aux enjeux du passage à la formation à distance, en proposant d'approfondir différents outils, la prise en main de la plateforme, les outils collaboratifs, et les enjeux du passage du présentiel au distanciel. Les formations ont été proposées à distance en temps synchrone et un enregistrement ainsi que des ressources pédagogiques complémentaires ont été déposés dans un espace dédié sur le LMS afin de permettre une appropriation des contenus également en asynchrone.

Nous sommes conscients que les outils numériques jalonnent le quotidien des formateurs, des enseignants et de leurs élèves. Entre gadget technologique et vraie plus-value pédagogique, comment peut-on faire la part des choses face à la multiplicité des outils proposés ?

Les temps de formation des formateurs peuvent alors, au-delà du simple apprentissage d'un nouvel outil, permettre aux formateurs de prendre du recul sur leur pratique et réinterroger ce qui fait sens et ce qui est réellement efficace d'un point de vue pédagogique. Les outils numériques doivent être réellement au service d'un besoin d'apprentissage, d'une pédagogie plus active en distanciel comme en présentiel.

Dès le lancement de la prépa-concours, un dispositif d'accompagnement des formateurs "Les lundis d'Amandine", cette fois-ci également ouvert à tous les formateurs de l'ISFEC, en soirée, par sessions de 1h30 en distanciel synchrone. Plusieurs lundis ont permis d'aborder le support de formation et l'utilisation d'outils de création graphique et interactive comme Canva ou Genially (prémice au logiciel auteur). Nous avons également identifié, avec l'équipe de formateurs de l'ISFEC, de manière plus générale, un besoin de réinterroger l'ingénierie de formation, qu'elle soit en présentiel ou en distanciel, afin de concevoir des formations plus engageantes, interactives et granulaires en diversifiant les approches et outils pédagogiques.

4 Résultats et analyse

4.1 Du côté des apprenants

Nous avons admis 35 candidatures à la prépa concours suite aux commissions d'admission, et 28 apprenants se sont engagés au sein de la prépa-concours CRPE. Au cours de l'année, il y a eu 7 démissions. La plupart des apprenants ont pu répondre au questionnaire envoyé (18 sur 21).

La plateforme d'apprentissage couplée avec les rencontres synchrones en visio a répondu aux attentes des apprenants (100%). Les apprenants estiment que 80% des formateurs maîtrisent les outils numériques. L'accompagnement par chacun des formateurs a été très apprécié, et l'accompagnement par un formateur spécifique « coach » a été particulièrement

valorisé et jugé indispensable par les apprenants. Il y a eu peu d'échanges visibles avec les pairs sur la plateforme (forum), mais ils se sont organisés par un réseau social extérieur, WhatsApp. Le taux d'admissibilité est de 76% pour cette promotion, ce qui est proche du taux en présentiel.

La conception du dispositif selon le modèle ADDIE a permis d'identifier les besoins du côté apprenant :

- Importance de soigner la relation que l'on instaure lorsque l'on est en distanciel (présence cognitive, affective et pédagogique).
- Impulser une communauté de pairs entre les apprenants, développer le travail collaboratif et l'entraide.
- Travailler l'engagement : des contenus et objectifs clairs, du feedback, un accompagnement et un suivi par petit groupe, mais aussi individuel de la progression, un contenu de qualité et adapté aux exigences.

4.2 Du côté des formateurs

Près de 10 mois après le lancement de la première formation prépa-concours, nous avons recueilli le retour des formateurs par un auto-positionnement sur leur montée en compétences suite au parcours de formation proposé. Huit formateurs sur les 13 de la prépa-concours ont répondu. Les formations ont été suivies en distanciel synchrone, mais aussi en asynchrone. Les ressources qui leur ont été proposées ont été jugées pertinentes et leur ont permis de mieux appréhender les notions abordées lors de chacun des modules.

Sept des huit formateurs ont estimé avoir monté en compétences suite aux différents modules de formation. Le huitième formateur estime qu'il n'a pas eu le temps de mettre à profit ce qu'il a vu lors des différentes formations. Sept des huit formateurs estiment avoir modifié leurs pratiques au sein des différentes formations qu'ils proposent, dont cinq au cœur de leur classe et trois au sein de la prépa-concours. Six des huit formateurs avaient répondu au questionnaire diagnostique avant le début du parcours.

Chacune des formations a trouvé son public, et un noyau dur de formateurs a suivi presque l'intégralité de toutes les formations proposées. Cependant, plusieurs formateurs ont signalé un manque de temps entre le suivi des différents modules de formation et l'urgence du déploiement de la formation prépa-concours 100% à distance, où l'intégralité des contenus distanciels était à construire pour bon nombre d'entre eux. Certains auraient également préféré avoir plus de temps de manipulation en direct et que l'on forme des groupes de niveau par outils ou formations proposées.

Cette évaluation nous permet d'appréhender la nécessité d'anticiper plus en amont le dispositif de formation des formateurs afin de proposer un calendrier fixe pour que les formateurs puissent s'en emparer et avoir le temps de s'approprier l'ensemble des contenus.

La conception de dispositif selon le modèle ADDIE a permis d'identifier les besoins du côté formateur :

- **Besoins techniques et d'adaptation pédagogique** : Les formateurs ont exprimé des besoins techniques, mais aussi d'adaptation pédagogique aux spécificités du distanciel.
- **Plan de formation** : Un plan de formation a été déployé pour accompagner les formateurs dans la transition du présentiel au distanciel et pour l'appréhension des outils numériques.
- **Accompagnement qualitatif** des formateurs: Bien que qualitatif, l'accompagnement aurait nécessité d'être pris plus en amont de la mise en œuvre du dispositif pour que

les bénéfices des formations soient directement imputables à cette première prépa-concours, agissant ainsi sur l'implication des formateurs.

- **Revoir le cadrage** : Il sera important et nécessaire de retravailler le cadrage (passage de la conception au développement) pour les futures éditions, afin d'optimiser l'impact de la formation des formateurs.

Ces constats nous permettront de mieux structurer et améliorer les futures formations, assurant ainsi une montée en compétence plus efficace et un déploiement plus fluide des dispositifs pédagogiques en distanciel.

Conclusion

Cette recherche nous a permis de tirer des enseignements précieux et de prendre de la hauteur sur plusieurs aspects cruciaux pour le succès de notre dispositif de formation prépa-concours.

Identification des besoins en formation et nécessité d'accompagnement des formateurs

Nous avons clairement identifié les besoins en formation des formateurs, mettant en lumière l'importance d'un accompagnement adapté pour favoriser la montée en compétences. La transition vers des pratiques pédagogiques hybrides et à distance exige un soutien continu, des ressources pertinentes et une planification minutieuse pour permettre aux formateurs de s'approprier pleinement les outils numériques et les nouvelles approches pédagogiques.

Nécessité d'intégration d'un ingénieur pédagogique L'intégration d'un ingénieur pédagogique au sein de l'équipe s'est avérée essentielle. Ce rôle a été déterminant pour coordonner les efforts de formation, concevoir des parcours pédagogiques efficaces et offrir un soutien technique et méthodologique aux formateurs. Cette présence a facilité une meilleure structuration des contenus et une plus grande fluidité dans le déploiement des formations.

Déploiement de DEFFINUM et engagement en formation Les bases pour le déploiement de DEFFINUM ont été posées, soulignant l'importance de susciter l'engagement en formation. La création d'un tiers-lieu socionumérique, favorisant la collaboration et l'interaction entre apprenants et formateurs, a montré son potentiel pour améliorer la qualité et l'efficacité de la formation à distance. L'engagement des apprenants, soutenu par des contenus clairs, des objectifs précis et un accompagnement personnalisé, est crucial pour leur réussite.

Adaptation à de nouveaux environnements et défis futurs Enfin, cette recherche nous permet de nous projeter dans un environnement en évolution, avec la fin de notre LMS actuel constituant un défi majeur. Cette transition offre l'opportunité de repenser et d'optimiser nos outils et pratiques pédagogiques, en intégrant des solutions plus adaptées et innovantes. Cette anticipation et cette adaptation aux changements technologiques sont essentielles pour maintenir un haut niveau de qualité dans nos formations et pour répondre aux attentes des apprenants et des partenaires institutionnels.

En somme, cette recherche a non seulement permis d'identifier et d'adresser les besoins immédiats, mais elle a également posé les fondations pour une amélioration continue et durable de notre dispositif de formation. Elle nous guide vers une vision plus stratégique et intégrée de l'enseignement à distance, avec une attention particulière à l'accompagnement des formateurs, à l'engagement des apprenants et à l'innovation technologique.

Bibliographie

- Association pour les Applications Pédagogiques de l'Ordinateur au Postsecondaire. (2012, 17 avril). *La classe hybride, un équilibre encore provisoire !* <https://apop.qc.ca/fr/capsule/la-classe-hybride/>
- Peraya, D., Charlier, B., Deschryver, N. (2014) *Une première approche de l'hybridation*. Education et formation
- Peraya, D., Cesisier J.F. (2022), *Concevoir aujourd'hui des formations hybrides ou à distance*, Institut des hautes études de l'éducation et de la formation
- Gustafson, K. L., Branch, R. M. (2007). *What Is Instructional Design?* Pearson Education.
- Jézégou, A. (2022) *La présence à distance en e-formation. Enjeux et repères pour la recherche et l'ingénierie*. Presses universitaires du Septentrion
- Mayer, R.E (2009). *Multimedia Learning (Second edition)*. Cambridge University Press.
- Watteyne, C., Bucaille, R. (2013) De nouvelles modalités de formation : dispositifs distanciels et coopération lors du colloque « accompagner pour transmettre ? modalité(s) et enjeux de la formation ». Dans Rivet,A. (Dir.), *Accompagner pour transmettre ? Modalité(s) et enjeu(x) de la formation-* Université Catholique de Lyon
- Oldenburg, R. (1989). *The great good place : Cafés, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts, and how They Get You Through the Day*. Paragon House Publishers.
- Carré, P, Caspar,P et Bourgeois, E. (2017) *Traité des sciences et des techniques de la formation-* Edition DUNOD.

Former et se former avec les technologies immersives

Anne-Christine LOUIS (ISFEC AFAREC IdF)

Titulaire d'un Master 2 Recherche en Ingénierie des Médias pour l'Education à l'UP, Anne-Christine LOUIS (ac.louis@isfec-idf.net) exerce en tant que responsable de formation et ingénieure pédagogique multimédia à l'ISFEC AFAREC IdF. Elle entame une thèse de doctorat en Sciences de l'Education codirigée par Hugues Pentecouteau (Rennes 2) et Gilles Reilhac (UCO) sur les stratégies d'apprentissages des formateurs stagiaires au sein d'un écosystème virtuel dans le cadre du projet EFFATA.

Résumé

Dans le cadre du projet EFFATA, cet atelier propose de poser les premiers éléments de définition et de réflexion autour de l'utilisation de la réalité virtuelle comme média de formation. Ce temps de partage va permettre de se demander en quoi cette technologie disruptive peut être intéressante pour accompagner le développement professionnel des formateurs de l'enseignement catholique et quels sont les points de vigilance à garder en mémoire.

Mots-clés

réalité virtuelle - immersion – formation professionnelle

Introduction

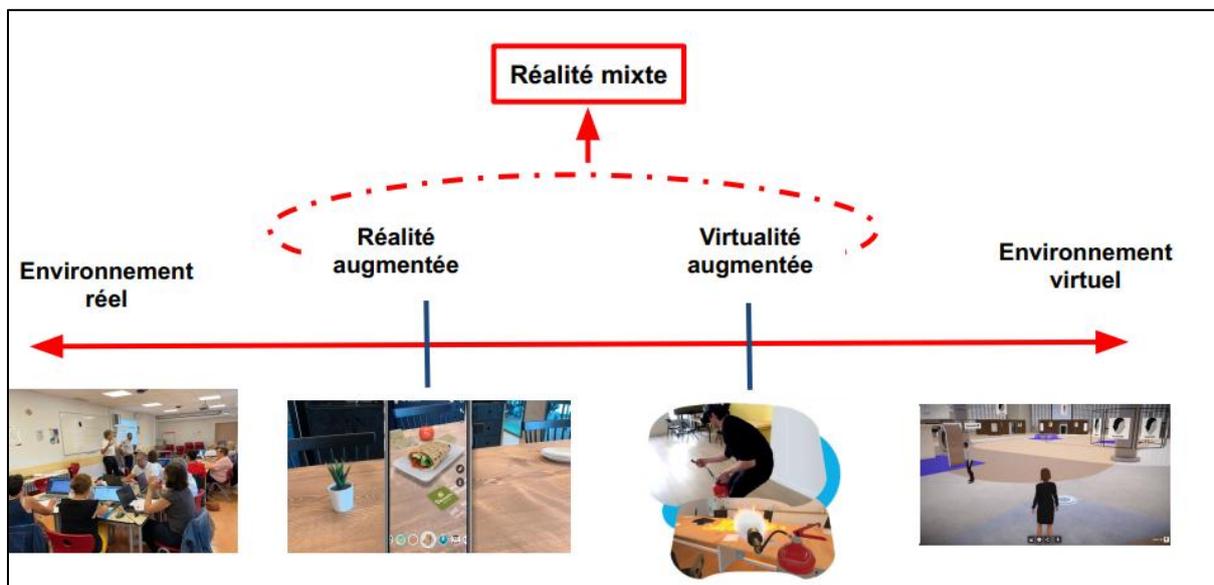
Pour la première fois, 38 organismes de formation de l'Enseignement catholique se sont regroupés au sein d'un consortium destiné à répondre à l'objectif suivant : *Vers un écosystème numérique de formation de formateur de l'Enseignement catholique*, à travers un projet DEFFINUM baptisé EFFATA. Ce projet doit répondre à un enjeu stratégique pour l'Enseignement catholique et ses acteurs qu'il accompagne dans leur développement professionnel. En proposant un écosystème au service du développement professionnel des formateurs, EFFATA offre un espace où la formation tout au long de la vie de chaque formateur engagé est dynamique, créative et co-construite entre pairs. La thèse de doctorat associée au projet EFFATA va permettre de répondre à la question des conditions d'apprentissage et de transposition des acquis de formation dans un contexte professionnel.

La construction de l'écosystème constitué d'un campus virtuel et de 14 tiers-lieux répartis sur tout le territoire français est lancée en septembre 2023, EFFATA. L'atelier proposé lors du colloque d'Angers en mars 2023, *Former et se former avec les technologies immersives* vise à questionner la pertinence du choix des technologies immersives pour soutenir le développement professionnel des formateurs de l'enseignement catholique, ainsi que les points de vigilance à garder en tête. Trois parties structurent la présentation : la première définit les termes et concepts, la deuxième s'intéresse à la technologie en elle-même et à son innovation en éducation, et la troisième dresse un état de l'art des recherches sur l'utilisation de ces technologies dans un contexte de formation ou éducatif.

1 - Cadre sémantique

Paul Milgram et Fumio Kishino ont proposé en 1994 une unification des concepts en considérant un continuum linéaire allant du réel au virtuel. Le continuum de Milgram (1994) propose une échelle de progression de l'immersion, allant de l'environnement réel à l'environnement virtuel en passant par de la réalité mixte. Cette dernière recouvre la réalité augmentée, qui consiste à ajouter de la réalité virtuelle en 3D à un environnement réel, et la virtualité augmentée, qui ajoute des objets réels dans un environnement virtuel. Enfin, l'environnement virtuel peut être basé sur du contenu réel (vidéo ou photos 360°) ou synthétique utilisant des technologies 3D. Il immerge toute la personne dans un monde

différent du réel et peut lui faire perdre le contact avec celui-ci, en fonction de l'appareillage de connexion.



Continuum de Milgram (Milgram et al., 1994)²⁶

En reprenant le continuum de Milgram comme repère, les outils d'accès aux technologies tels que : ordinateurs, tablettes, téléphones, offrent une sensation d'immersion limitée car le cerveau sait que le corps est dans le monde réel. En revanche, l'utilisation de lunettes, comme les Microsoft Hololens pour expérimenter de la réalité mixte, ou d'un casque HMD, casque de réalité virtuelle, pour accéder à des espaces conçus pour cela, permet une immersion complète dans une autre réalité. Cette dernière peut être virtuelle, construite avec des applications 3D, en 360° photo ou vidéo, ou mixte. L'expérience immersive est alors complète, le cerveau ne distingue plus le réel du virtuel et le corps devient celui que l'on voit devant soi.



Matériel d'immersion organisé selon le continuum de Milgram (1994)

L'immersion est une technologie qui a été testée et expérimentée par l'Homme depuis plus de cent ans, et certains chercheurs font même remonter les premières expériences de réalité virtuelle à la Renaissance ou à l'Antiquité. Les premières lunettes en 3D ont été proposées en 1838. Les casques ont connu différentes formes, avec par exemple l'Épée de Damoclès directement reliée à un ordinateur en 1968 ou encore le Head display en 1963. Le premier casque moderne est créé en 1982. Il est relié à un gant, ce qui rend l'expérience multi-sensorielle en combinant la vue et le toucher. Les années 1990 ont vu quelques tentatives d'immersion lancées par deux grands éditeurs de jeux vidéo, mais le marché n'étant pas mature, ce n'est qu'en 2012 avec la sortie du premier modèle d'Oculus Rift et surtout en 2014 avec le rachat de cette société par Marc Zuckerberg que les technologies immersives

²⁶ Adapté par Anne-Christine Louis dans le cadre de l'atelier – mars 2024

deviennent réellement grand public. Depuis, les modèles de casques de réalité virtuelle ne cessent de se démocratiser en termes de prix.

2 - L'immersion, un levier au service de l'engagement pédagogique

Aujourd'hui, l'immersion est un média utilisé en formation professionnelle. Particulièrement développée dans les domaines industriels pour la formation continue, la pédagogie dite immersive s'est imposée petit à petit depuis la fin des années 2010 dans l'enseignement supérieur. Se former et former en s'appuyant sur une technologie immersive qu'elle soit de type réalité virtuelle ou vidéo 360° permet d'ajouter une modalité de formation nouvelle. Elle est très utilisée dans les domaines où le geste professionnel s'effectue dans un environnement risqué, comme la médecine (Weber et al., 2019), à l'armée, auprès des personnels de maintenance de centrales nucléaires (Drakos, 2021). L'immersion complète via un casque ou des lunettes de réalité mixte va avoir comme effet de couper l'utilisateur du monde réel pour l'apprenant, il va alors pouvoir pleinement se concentrer et focaliser son attention sur l'environnement virtuel dans lequel il s'immerge. Les études scientifiques montrent l'importance du scénario pédagogique puisque l'expérience de l'apprenant doit être anticipée, pensée et scénarisée comme un film. Son succès repose sur les deux caractéristiques principales de l'immersion : l'interaction et la présence.

2.1. L'interaction

L'interaction est un des concepts clés de la méta-analyse conduite par l'équipe de l'université Teluq en 2021 (Lewis et al., 2021). Dans un contexte de formation, l'interaction est essentielle car elle va faciliter l'incarnation des formateurs en stage et donc les mécanismes d'apprentissage. A ce stade, l'attention de l'utilisateur est captive car pour pouvoir percevoir des actions, il faut être attentif. D'après Laure Léger, maître de conférences en psychologie cognitive à l'université de Nanterre, l'attention « *est une capacité à ne sélectionner qu'une partie des stimuli présents dans l'environnement et à ignorer les autres. C'est également une forme de concentration mentale. Et c'est enfin un processus qui nous permet d'avoir accès au contenu de notre mémoire* (Léger, 2012, pp. 77). L'immersion accroît l'attention, mais cet effet serait aussi susceptible d'entraîner une accumulation accrue de fatigue mentale, entraînant rapidement une baisse des capacités de concentration. Le juste équilibre est à trouver en ingénierie de formation et dans la conception du scénario pédagogique. Une des pistes retenues par les chercheurs est le séquençage des temps d'immersion couplés avec des rétractions en présentiel par exemple. L'attention permet un engagement fort de l'utilisateur au service des objets d'apprentissage. En effet, selon la définition de l'engagement dans le domaine de la technologie, l'engagement est le lien émotionnel, cognitif et comportemental qui existe entre un utilisateur et la ressource (Attfield et al., 2011). La question des émotions, plaisir, surprise, « *effet waouh* » revient souvent quand il est question de technologies immersives.

La méta-analyse conduite par François Lewis à l'université Teluq au Canada en 2021 pointe également des points de vigilance comme le cybercinétose, liés à une immersion trop longue. L'autre limite posée est celle de la perte de discernement de la réalité pour certains profils fragiles psychiquement et qui pourraient avoir du mal à faire la différence entre les deux réalités et à revenir dans le réel.

En revanche, cette modalité d'apprentissage peut être intéressante pour engager la motivation des stagiaires en formation ainsi que l'ont relevé plusieurs études qui se basent sur des recherches principalement conduites en entreprise ou dans des établissements scolaires en Chine par exemple (Lewis, 2021). La motivation étant liée au sentiment d'auto-efficacité personnel concept développé par Bandura en 2003, elle est donc non seulement essentielle dans l'engagement initial dans une activité pédagogique, mais aussi dans l'effort fourni pour atteindre ces buts, et dans la persévérance que doit déployer le stagiaire face aux difficultés

qu'il doit surmonter pour réaliser les buts fixés (Bandura & Locke, 2003). Dans une perspective d'approfondissement, il convient de faire le lien entre les théories motivationnelles telles que Fabien Fenouillet les étudie dans sa méta-analyse relative à la formation d'adultes (Fenouillet, 2011) et le contexte de formation qui sera vécu dans le cadre de EFFATA.

2.2. La présence

Le concept de présence en immersion s'applique à l'incarnation de soi dans un monde ou un espace virtuel hors de son enveloppe corporelle habituelle. Il a été catégorisé et décliné dans différents sous-domaines qui chacun correspondent à des effets ressentis par l'utilisateur quand il est en immersion. Nous en présenterons trois qui sont particulièrement intéressants dans le cadre de EFFATA :

La **présence de soi** étudiée dès 1997 par Franck Biocca, professeur à l'Institute of Technology (New Jersey) questionne la conscience de soi, le transfert de soi sur un avatar et toutes ses implications (Gorisse et al., 2018), certaines études montrent que plus l'avatar nous ressemble plus l'apprentissage est efficace (Koulouris et al., 2020) car il permettrait un transfert par identification (Gorisse et al., 2018).

La **présence spatiale**, autrement dit le sentiment « *d'être là* », est définie par Lee (2004 dans Gorisse et al, 2018, pp. 101) de la manière suivante, c'est un « *état psychologique dans lequel les objets (para-authentiques ou artificiels) virtuels sont considérés comme des objets réels physiques de manière sensorielle ou non.* » Le terme objet désigne les éléments constituant l'environnement virtuel pas les autres avatars. Ce ressenti pourrait participer à un plus grand engagement de la part des formateurs-stagiaires en formation s'ils se retrouvent dans un environnement familier comme une salle de formation dans laquelle ils peuvent vivre un geste professionnel. Le déplacement spatial au sein du monde virtuel est également au cœur des réflexions engagées.

Enfin, la **présence sociale** est un « état psychologique par lequel les acteurs sociaux (para-authentiques ou artificiels) virtuels sont considérés comme des acteurs sociaux réels, de manière sensorielle ou non. » (Lee, 2004 dans Gorisse et al, 2018, pp. 101). Cet aspect social du concept est central dans EFFATA car le consortium constitué par 37 organismes de formations a pensé le campus virtuel associé aux 14 tiers-lieux comme des lieux d'expérimentations, de partages, et de mutualisation. La formation dans un environnement immersif facilite la collaboration, l'interaction sociale entre utilisateurs (Lewis, 2021). Les pédagogies immersives sont utilisées pour s'entraîner à l'oral par exemple (Gobin et al., 2019).

Conclusion

En conclusion, les technologies immersives sont un sujet d'actualité et d'intérêt pour la formation et l'éducation. Cet atelier a permis de définir précisément ces technologies et leurs utilisations, ainsi que de se demander en quoi elles peuvent accompagner le développement professionnel des formateurs et les points de vigilance à garder en tête. Le projet EFFATA permettra d'approfondir la réflexion sur l'utilisation des technologies immersives dans la formation.

Bibliographie

- Attfield, S., Kazai, G., Lalmas, M., & Piwowarski, B. (2011). Towards a science of user engagement (position paper). *WSDM workshop on user modelling for Web applications*, 1. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=ea238b71c3fa1240e9526fc33d1d8269f09fd9a4>
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87.

- Bouvier, P. (2009). *La présence en réalité virtuelle, une approche centrée utilisateur* [Phdthesis, Université Paris-Est]. <https://theses.hal.science/tel-00581550>
- Drakos, A. (2021). *Ergonomie des situations de formation professionnelle et environnements virtuels: le cas de la formation des agents de terrain* (Doctoral dissertation, Université de Genève-Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation).
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25(1), 9-46.
- Fuzet, B., Cahagne, C. (2022). *Concevoir et diffuser une expérience de formation immersive : Intégrer la réalité virtuelle dans un module pédagogique*. GERESO ÉDITION.
- Gobin, Mignot, Wolff (2019). *Former avec la réalité virtuelle*. Chap. 6, Dunod,
- Gorisse, G., Christmann, O., & Richir, S. (2018). De la présence à l'incarnation : Proposition d'un méta-modèle pour la réalité virtuelle. *Interfaces numériques*, 7(1), 94-114.
- Koulouris, J., Jeffery, Z., Best, J., O'Neill, E., & Lutteroth, C. (2020, April). Me vs. Super (wo) man: Effects of Customization and Identification in a VR Exergame. In *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-17).
- Léger, L. (2012). *Mini manuel de psychologie cognitive*. Dunod, pp.77.
- Lewis, F., Plante, P., & Lemire, D. (2021). Pertinence, efficacité et principes pédagogiques de la réalité virtuelle et augmentée en contexte scolaire : Une revue de littérature. *Médiations et médiatisations*, 5, Article 5. <https://doi.org/10.52358/mm.vi5.161>
- Milgram, P., Takemura, H., Utsumi, A., & Kishino, F. (1994). Mixed reality (MR) reality-virtuality (RV) continuum. *Systems Research*, 2351, 282-292.
- Mignot, E. G., Wolff, B., Kempf, N., Barabel, M., & Meier, O. (2019). *Former avec la réalité virtuelle: comment les techniques immersives bouleversent l'apprentissage*. Dunod.
- Pastré, P. (2008). Analyse de l'activité d'apprentissage : le point de vue de la didactique professionnelle. *Travail et apprentissages*, 2(1), 65-72. <https://doi.org/10.3917/ta.002.0065>
- Pluton, L., & Stattner, E. (2023, juin). Impact de la Réalité Virtuelle en formation à distance sur les conditions d'apprentissage. *11e Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH)*. <https://hal.science/hal-04132276>
- Verchier, Y., Lison, C., & Duvivier, C. (2023). *Technologies immersives et acquisition de compétences : une discussion*. *Médiations Et médiatisations*, (15), 221-229. <https://doi.org/10.52358/mm.vi15.347>
- Weber, M. L., Rodhain, F., & Fallery, B. (2019). Usage de la réalité virtuelle et développement individuel des enseignants-chercheurs. Une approche par la didactique professionnelle 1. *Revue management et avenir*, (6), 37-57. <https://doi.org/10.3917/mav.112.0037>

Partie 2 - Pratiques de recherche et effets sur le développement professionnel des acteurs

La recherche en Master Meef : quelles représentations de la pertinence de la démarche auprès des étudiants en master Meef parcours professeurs des écoles ?

GAUJOUR Karine (ISFEC Grand-Est)

Karine Gaujour (k.gaujour@isfec-grandest.fr) est responsable de formation, responsable de la recherche en Master Meef et formatrice à l'ISFEC Grand Est. Elle est enseignante en lycée professionnel et est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation.

Résumé

La recherche en Master MEEF explore la réalisation de travaux de recherche centrés sur l'éducation. Le mémoire, élément central, permet aux étudiants d'appliquer et de réfléchir sur l'impact de la recherche dans leurs pratiques d'enseignement. Cette communication examine comment cette démarche renforce l'intégration de la théorie et de la pratique chez les futurs enseignants, à travers une enquête menée auprès de 22 étudiants de l'ISFEC Grand Est.

Mots-clés

Master MEEF, mémoire de recherche, théorie-pratique

Introduction

L'aventure de la rédaction d'un mémoire en Master MEEF est une porte d'entrée dans un monde académique riche mais exigeant. Ce mémoire, combinant recherche scientifique rigoureuse et analyse de situations professionnelles, sert non seulement de pivot académique mais également de levier pour le développement des compétences professionnelles des enseignants, enrichissant leur capacité d'analyse et de réflexion critique, comme souligné par Delarue-Breton (2014).

1. Cadre Théorique

1.1 La dualité du mémoire de recherche : entre science et profession

Le mémoire de Master MEEF est conçu pour combler le fossé entre la recherche scientifique rigoureuse et l'analyse pratique des situations professionnelles. Il s'agit d'un processus dialectique où la théorie informe la pratique et vice versa, contribuant à une compréhension holistique des dynamiques éducatives (Schön, 1994).

1.2. Le rôle transformateur du mémoire dans le développement professionnel

Delarue-Breton (2014) met en exergue le mémoire de recherche comme un outil clé dans la transformation de l'identité professionnelle des enseignants. Cette transformation est cruciale pour développer une capacité d'analyse et une pensée critique approfondie, permettant aux enseignants de répondre de manière adaptative et informée aux défis pédagogiques (Elalouf et Taddéi, 2019).

1.3. La contribution de l'écriture de recherche à la réflexion critique

Fanny Rinck (2011) explore les dimensions de l'écriture de recherche, affirmant qu'adapter les méthodologies d'écriture aux contextes diversifiés de l'enseignement supérieur est essentiel pour le développement intellectuel des étudiants. L'écriture, en tant qu'outil de réflexion, joue un rôle pivot dans la maturation d'une posture réflexive, encourageant les étudiants à interroger et à théoriser leurs expériences (Fischer et Romainville, 2020). Ces perspectives théoriques démontrent que le mémoire de Master MEEF n'est pas seulement une exigence

académique, mais un pilier dans le développement d'une pratique pédagogique réfléchie et informée.

2. Problématique et hypothèses : émergence à partir du cadre théorique

À partir du cadre théorique établi, notre recherche se concentre sur l'exploration de la perception des étudiants concernant l'utilité et l'impact de leur mémoire de recherche. Le processus réflexif et critique et l'importance de l'écriture dans le développement professionnel continu posent une question fondamentale : comment les étudiants en Master MEEF perçoivent-ils ces aspects dans leur formation ? Cette interrogation mène à la formulation des hypothèses suivantes :

- La perception de l'importance du mémoire de recherche pour le développement professionnel est faiblement répandue parmi les étudiants.
- Les difficultés rencontrées dans la rédaction du mémoire de recherche diminuent significativement l'intérêt des étudiants envers sa rédaction.

3. Méthodologie

Notre étude s'est concentrée sur une cohorte complète de 22 étudiants inscrits en seconde année du Master MEEF, parcours professeur des écoles à l'ISFEC Grand Est, durant l'année universitaire 2022-2023. Afin d'évaluer de manière approfondie l'intérêt, l'utilité perçue, et les défis rencontrés par ces étudiants, nous avons développé un questionnaire en ligne structuré autour de deux types de questions : des échelles de Likert et des questions ouvertes. Les échelles de Likert ont été choisies pour leur capacité à quantifier de manière précise les attitudes et opinions des répondants, tandis que les questions ouvertes visaient à recueillir des perspectives qualitatives supplémentaires sur leurs expériences.

Le questionnaire a été administré en mai 2023 via Google Forms. Cette approche a favorisé une participation complète de la cohorte, garantissant ainsi une représentativité intégrale de l'échantillon étudié.

Les données recueillies ont été exportées pour une analyse plus poussée. Nous avons employé des statistiques descriptives pour évaluer la distribution et la centralité des réponses, fournissant ainsi une vue d'ensemble de la tendance des données.

L'adoption de cette méthode mixte (quantitative et qualitative) est essentielle pour aborder des questions de recherche qui nécessitent à la fois des mesures précises et une exploration des nuances contextuelles et individuelles.

4. Résultats

4.1 L'intérêt porté au travail de recherche

L'intérêt global porté au travail de recherche semble élevé, étant donné que les scores inférieurs (1, 2) ne sont pas mentionnés, et que les scores supérieurs (5 et 6) sont majoritaires. Cela montre une tendance générale vers une évaluation positive du travail de recherche, avec 68.2 % des étudiantes (15 sur 22) qui ont donné une note de 5 ou 6. Cela pourrait indiquer que le sujet ou la méthodologie du travail de recherche était bien aligné avec les intérêts ou les attentes des étudiants. La distribution des réponses révèle une tendance asymétrique vers les évaluations supérieures, indiquant que les étudiants sont plus enclins à attribuer des notes hautes quant à l'intérêt du mémoire de recherche. Cela suggère soit que le travail était généralement bien perçu ou que les étudiantes étaient peut-être généreuses dans leur évaluation en raison de leur implication ou d'autres facteurs psychosociaux.

Score Likert	Description	Effectif (n=22)	Pourcentage (%)
3	Intérêt modéré	5	22.7
4	Intérêt moyen	2	9.1
5	Intérêt élevé	6	27.3
6	Intérêt très élevé	9	40.9

Tableau 1 : Distribution des Réponses sur l'Échelle de Likert pour l'Intérêt Porté au Mémoire de Recherche

4.2 L'utilité perçue du travail de recherche

Un grand nombre de réponses élevées (scores 5 et 6) suggère que la majorité des étudiants trouvent ce travail de recherche très utile pour leur pratique professionnelle future, ce qui peut signaler un alignement fort entre les objectifs de la recherche et les besoins ou intérêts professionnels des étudiants. La distribution, même si elle est plus variée, montre également une tendance asymétrique avec une majorité positive, en particulier avec 63.7 % des étudiants (14 sur 22) qui ont donné des notes de 5 ou 6. Cela peut être interprété comme un indicateur que le travail de recherche est jugé pertinent et bénéfique pour les pratiques professionnelles à venir.

L'analyse de l'utilité perçue du travail de recherche pour la pratique professionnelle devrait encourager une réflexion sur comment intégrer les résultats de la recherche dans la formation professionnelle. Cette approche fournit également un cadre pour comprendre comment les étudiants évaluent l'impact potentiel de la recherche sur leur développement professionnel et peut guider des ajustements dans l'orientation des futures recherches.

Score Likert	Description	Effectif (n=22)	Pourcentage (%)
1	Pas du tout utile	1	4.5
2	Peu utile	1	4.5
3	Moyennement utile	2	9.1
4	Utile	4	18.2
5	Très utile	4	18.2
6	Extrêmement utile	10	45.5

Tableau 2 Distribution des Réponses sur l'Échelle de Likert pour l'Utilité du Mémoire de Recherche

4.3 Principales difficultés rencontrées dans le travail de recherche

En réponse à la question posée aux participants, « Quelles sont les principales difficultés que vous avez rencontrées face à ce travail de recherche ? », plusieurs thèmes majeurs ont émergé, reflétant les obstacles significatifs rencontrés par les étudiants durant leur parcours de recherche.

- Gestion du temps et contraintes temporelles : Un grand nombre d'étudiants ont souligné la difficulté de gérer efficacement leur temps, partagé entre les diverses obligations académiques et la réalisation du mémoire. Les stages, la préparation aux examens et les cours ont été des barrières majeures à la réalisation des expérimentations.

- Défis liés à l'écriture et à la rédaction : La rédaction du cadre théorique et la nécessité de respecter un certain nombre de pages ont constitué des défis notables. Plusieurs étudiants ont mentionné la difficulté de commencer à rédiger.

- Difficultés dans la recherche de sources : Trouver des sources appropriées pour soutenir leurs arguments et analyser les résultats de recherches existantes a été un obstacle commun.
- Problèmes liés à la supervision et au soutien : Le manque de soutien direct et les contradictions entre les conseils des formateurs ont été fréquemment évoqués.
- Pression et autocritique : Enfin, la pression de produire un travail de qualité et la critique personnelle ont été des thèmes récurrents. Ces sentiments ont souvent conduit à une augmentation du stress et à des doutes sur la valeur de leur travail.

Ces réponses illustrent la complexité des défis rencontrés par les étudiants en Master MEEF, soulignant l'importance d'un soutien accru et de stratégies adaptées pour surmonter ces obstacles dans la recherche éducative.

4.4 Réflexions des étudiants sur le travail de recherche : une mosaïque d'expériences

La question ouverte « Finalement, ce travail de recherche, c'est... » a permis de recueillir une diversité de perspectives, mettant en lumière les expériences nuancées des étudiants face à leur travail de recherche :

- Satisfaction et enrichissement : Un nombre significatif d'étudiants a exprimé un sentiment de satisfaction et d'enrichissement, décrivant leur travail de recherche comme un « gros travail » qui se solde par un apport de « connaissances » et une expérience « enrichissante ».
- Bénéfices professionnels et vision pédagogique : Les avantages professionnels ont également été fréquemment mentionnés, avec des étudiants considérant ce travail comme une « belle opportunité d'approfondir des thématiques » et un « excellent moyen de voir l'enseignement d'une autre manière ».
- Défis et nécessité : Malgré les aspects positifs, il est crucial de reconnaître les défis inhérents à ce travail. Les expressions telles que « beaucoup de travail, beaucoup de pression » soulignent l'ampleur de l'effort requis, tandis que le qualificatif « nécessaire et enrichissant » rappelle que ces défis doivent être envisagés avec une perspective constructive et résiliente.

Cette section révèle non seulement les multiples facettes du travail de recherche, mais souligne également l'importance de soutenir les étudiants à travers leurs diverses trajectoires et défis académiques, tout en valorisant les expériences personnelles et professionnelles qu'ils acquièrent.

5. Discussion et conclusion

Les données recueillies révèlent une perception majoritairement positive du mémoire de recherche en tant que vecteur significatif de développement professionnel. Cette conclusion confirme partiellement notre hypothèse initiale et réfute l'idée préconçue que la perception de l'importance du mémoire pour le développement professionnel est faiblement répandue parmi les étudiants.

En effet, la majorité des étudiants reconnaissent un impact positif du mémoire sur leur pratique professionnelle, mettant en avant des avantages concrets qui en émanent. Ces observations corroborent les travaux antérieurs de Delarue-Breton (2014) et d'Elalouf et Taddéi (2019), soulignant le rôle clé du mémoire de recherche dans la formation initiale des enseignants.

Notre étude suggère également que l'utilité du mémoire serait accrue si celui-ci était réalisé durant la période de stage post-concours, une idée qui gagne en pertinence avec les récentes

modifications des procédures de recrutement des enseignants qui tendent à soutenir cette démarche. La recherche-action, intégrée durant cette période, permettrait une connexion plus tangible entre la théorie et la pratique, favorisant une réflexion critique approfondie et un développement professionnel continu.

Cependant, il est crucial de noter les limites de notre étude, notamment la taille et la spécificité géographique de l'échantillon. Pour des conclusions plus robustes et généralisables, des recherches futures devraient envisager un échantillon plus large et diversifié.

En conclusion, le mémoire de recherche se révèle être plus qu'une obligation académique ; c'est un pilier de la croissance professionnelle et personnelle. En dépit des défis et de la diversité des expériences, la communauté académique reconnaît unanimement la valeur intrinsèque de ce processus. La réforme du recrutement à Bac + 3, permettant de réaliser le mémoire après le concours, pourrait ainsi marquer un tournant significatif pour le renforcement de cette dynamique.

Bibliographie

- Fischer, L., et Romainville, M. (2020). Un portfolio formatif centré sur l'écriture réflexive mais support ambigu à la certification. *Évaluer : Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 31.
- Delarue-Breton, C. (2014). Le mémoire de master MEEF: un nouveau genre universitaire?. *Diversité*, 177(1), 50-54.
- Elalouf, M. L., et Taddéi, É. (2019). Le mémoire de master MEEF 1: Un analyseur de la formation des professeurs des écoles?. *Le Français Aujourd'hui*, (204), 69-80.
- Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ?. *Le français aujourd'hui*, (3), 79-89.
- Schon, D. A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. *Logiques*.

Attentes et pratiques d'étudiants autour de la direction de mémoire en Master MEEF premier degré

Marine DEBARBIEUX, Sabine LESENNE, Patrice MARCHANDISE et Virginie TREMION (IFP Hauts de France)

Marie Debarbieux (mdebarbieux@ifp-hdf.fr) est directrice de mémoire auprès des étudiants en Master MEEF de l'IFP de Lille. Titulaire d'un doctorat en Biologie Cellulaire, elle a enseigné également en classes préparatoires.

Sabine Lesenne (slesenne@ifp-hdf.fr) accompagne des mémoires de Master MEEF à l'IFP. Docteure en Sciences de l'Information et de la Communication, elle s'est spécialisée en pédagogie, management de l'innovation, et neurodiversité. Elle publie sur la revue web *Thot Cursus* à ce sujet.

Patrice Marchandise (pmarchandise@ifp-hdf.fr) est docteur en psychologie cognitive, responsable pédagogique du Master 1 MEEF premier degré et des relations internationales à l'IFP. Il est membre du *Think Tank 2024/2025 Le sens du travail, le sens au travail* (Université Catholique de Lille), groupe de travail mis en place dans le cadre de la chaire Humanités.

Virginie Trémion (vtremion@ifp-hdf.fr) est enseignant-chercheur MCF en éducation et responsable de la formation à la Recherche de l'IFP (UCL). Associée au laboratoire CIREL, ses travaux portent sur la recherche et l'interculturalité en éducation, avec la vidéo et le numérique en particulier.

Résumé

En partant du postulat que l'explicitation pourrait faciliter le développement de compétences en formation, nous avons interrogé des étudiants de Master MEEF parcours premier degré autour de la direction de mémoire. L'analyse des attentes et des pratiques pointe la dimension socioaffective du tutorat comme un des vecteurs principaux du vécu positif de la recherche. Ce résultat interroge la place des émotions dans la construction distanciée du sens du métier chez ces futurs professionnels.

Mots-clés

Mémoire ; tutorat ; enseignement explicite ; réflexivité ; socioaffectif.

1. Introduction

La formation au métier d'enseignant fait l'objet d'interrogations tant des acteurs de terrain que des politiques autour des compétences nécessaires au métier, et du suivi des étudiants futurs acteurs d'une « École de la confiance ». Ces tâtonnements montrent des besoins sans cesse renouvelés ainsi que la nécessité de créer du lien, activité indispensable du métier d'enseignant avec les futurs acteurs-citoyens de nos sociétés. Que se passe-t-il lorsque le (futur) enseignant est étudiant, en prise avec des objectifs disciplinaires et didactiques de sa formation, la découverte de situations d'enseignement / d'apprentissage et son propre vécu scolaire ? Que dit-il de ses expériences d'enseignement vécues ? Comment façonnent-elles sa compréhension du métier et ses attentes ? Quelles conséquences pour l'accompagnement ? Pour répondre à ces questions, nous nous sommes intéressés aux conceptions des futurs enseignants en formation en essayant d'identifier et de caractériser les figures de l'enseignant telles que ceux-ci les attendent ou se les imaginent lors qu'ils décrivent les pratiques (Maulini et al., 2018). Nous avons alors interrogé les étudiants en considérant que l'explicitation, qu'elle soit pédagogique (Goigoux, 2016 ; Rayou, 2018) ou scientifique (Vermersch, 2010), améliore le discernement et la distanciation, par une mise en « clarté cognitive ». En ce sens, expliciter son vécu d'étudiant pourrait avoir des effets sur les déplacements utiles à la réflexion sur soi-même et sur son activité.

Nous avons ainsi mené une enquête en plusieurs volets auprès d'étudiants de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) par une analyse de données qualitatives et quantitatives. La recherche avait plusieurs objectifs. Il s'agissait de mettre au jour les attentes des étudiants et leur expérience du tutorat dans le cadre du mémoire MEEF (ou de la direction de mémoire, terme que nous emploierons sans distinction pour cet article en référence au dispositif de l'IFP) dans leur conception du métier. A partir de la présentation d'éléments d'analyse relatifs à l'enquête préalable rassemblant des regards d'étudiants par entretiens d'explicitation sur les pratiques des enseignants, nous interrogerons l'accompagnement. Cette analyse nous amène à identifier les liens entre le vécu scolaire des étudiants et le développement de leur distanciation voire de leur autonomie (Barbot & Camatarri, 1999) que révèle l'analyse de questionnaires sur l'évaluation du tutorat de mémoire.

2. L'enquête préalable : c'est quoi un *super prof* ?

« Comment expliquer qu'un enseignant laisse un souvenir tellement positif à son élève, qu'il l'inspire voire lui donne envie de devenir *prof* à son tour ? ». C'est par cette question que nous avons souhaité aborder les attentes des étudiants. Celle-ci nous permettait de revenir avec eux sur leurs souvenirs et sur les traces du vécu scolaire.

2.1. Des souvenirs incorporés guident les attentes

Nous avons donc demandé à une promotion d'étudiants de Master MEEF de partager par écrit de manière anonyme et libre un souvenir positif ayant eu lieu au cours de leur scolarité du primaire au supérieur. Nous avons obtenu 65 réponses sur 104.

L'analyse de ces écrits révèle que ce sont les souvenirs les plus anciens qui sont les plus fréquemment cités ; la moitié de ces souvenirs font référence à des professeurs du secondaire (collège et lycée), 41% sont issus du primaire et seulement 9% de l'enseignement supérieur. Presque la moitié de souvenirs de scolarité, qu'on pourrait qualifier de porteurs d'une valeur positive, sont issus de l'enseignement primaire et même de maternelle. Ces souvenirs exprimés par les étudiants décrivent une relation particulière et la construction d'un lien spécifique entre l'enseignant et son élève à travers l'usage d'adjectifs qui définissent la personne : « empathique », « cadrante », « humoristique », « ludique », « soutenante », « encourageante », « stimulante », « complice », « valorisante », « attentionnée », « inspirante ». Ainsi, choisir de devenir enseignant n'est pas un vœu anodin et semble en partie se construire sur des « marqueurs somatiques » : ces *états de corps* décrits par Damasio comme étant en réaction à une représentation positive (ou négative) d'une situation (scolaire). Ceci pourrait également expliquer le maintien en mémoire de souvenirs parfois très anciens.

2.2. La posture enseignante sous le prisme relationnel

Nous avons alors cherché à cerner davantage l'émergence de ce lien enseignant – étudiant par entretien d'explicitation de novembre 2023 à janvier 2024 (N=13). Cette méthode de recherche qualitative, développée par Pierre Vermesch (2010), chercheur et psychologue, vise à rendre explicite ce qui est implicite dans l'action, et, tout en explorant l'action, de prendre conscience de dimensions pré-réfléchies. Pour cela, l'entretien vise à faire parler les enquêtés sur le souvenir de l'action qu'ils évoquent sous plusieurs aspects (procédural, déclaratif, intentionnel, évocatif...).

Les entretiens transcrits ont ensuite été soumis à une analyse qualitative de contenu qui fait émerger quatre profils d'enseignants. Nous choisirons deux entretiens pour illustrer notre propos, après avoir pris le soin de changer les prénoms des étudiants interrogés.

Le professeur d'EPS de Nina au collège : il se chargeait également de l'option cirque et amenait ses élèves, tel un *coach*, à se dépasser, à se motiver. Le lien était tel qu'il était écouté par ses élèves « sans avoir à hausser le ton ».

La professeure d'histoire-géographie de Nina : elle incarnait tellement sa matière que les élèves étaient ravis d'aller en cours. L'étudiante raconte : « Elle vivait sa matière, elle mimait, on avait l'impression d'être dans les scènes historiques ». Elle avait beaucoup de charisme et à la manière d'une actrice, « n'avait pas besoin de parler, elle était là. Elle prenait tout l'espace qu'elle pouvait occuper », tout en ajoutant qu'« il n'y avait pas un cours qui ressemblait à un autre ».

L'enseignante de primaire que Nina présente comme une musicienne : elle transportait Nina par « (...) sa voix et son calme. Elle parle doucement mais en même temps elle est sûre d'elle. C'est pas le ton [de la voix], c'est la note ».

Le quatrième profil est celui d'une enseignante d'histoire-géographie. Au collège, Adèle faisait partie d'une classe assez difficile et bruyante. Elle indique que l'enseignante parvenait à obtenir le calme et à mettre en place, à la manière d'un juge, une « autorité juste » dans laquelle les élèves se « sentaient respectés et traités d'égal à égal ». Elle raconte : « je me souviens m'être dit 'j'aime bien comme elle me traite parce qu'elle est transparente. Elle ne le prend pas pour elle, ne nous prend pas pour des enfants ni pour des idiots. Mais en revanche, elle ne demande pas la lune' ». Ce qu'elle apprécie du point de vue de la posture de l'enseignante, c'est l'attention particulière et le sentiment d'un véritable accueil des élèves lors de leur entrée en classe où chaque individu semble considéré :

Elle se mettait devant la porte, nous faisait passer un par un et nous disait bonjour en nous appelant par notre prénom. Lors de l'entrée dans la salle de classe, elle prenait le temps de donner un temps précis à chacun des élèves dont elle connaissait parfaitement le prénom.

Elle parle d'une enseignante capable d'emmener les élèves dans le contenu de son cours, image l'on peut mettre en lien avec l'idée d'*enseignants habités* évoquée par Daniel Pennac : « Elle nous prend dedans, c'était un peu le même sentiment que quand on est petit et qu'on nous raconte une histoire ».

Adèle nous décrit ainsi le double effet provoqué par la posture de cette enseignante d'histoire-géographie tant sur le comportement des adolescents au collège, lorsqu'elle indique qu'elle aimait aller en cours avec elle « alors qu'on était des ados, 'les cours par définition, c'est nul' », que sur le comportement vis-à-vis de l'apprentissage : « (...) et moi qui était dissipée dans les autres cours, je savais qu'à ce cours-là, je ne parlais pas, je me concentrais » ou encore lorsqu'elle ajoute « mon cahier était vraiment à son image ».

En somme, l'analyse des discours des étudiantes montre des liens entre la posture enseignante et le souvenir positif des étudiants. La posture enseignante peut avoir un effet inspirant, sécurisant, rassurant tout en étant exigeante. Lorsque Jean-Michel Meyre (2018) évoque la posture assertive des enseignants, il place l'« assertivité socio-conative », autrement dit la capacité à communiquer avec empathie, comme déterminant principal de la relation éducative. Ces attentes sur la posture semblent toutefois varier selon la discipline enseignée, les objectifs ou la modalité de réalisation de l'enseignement concerné.

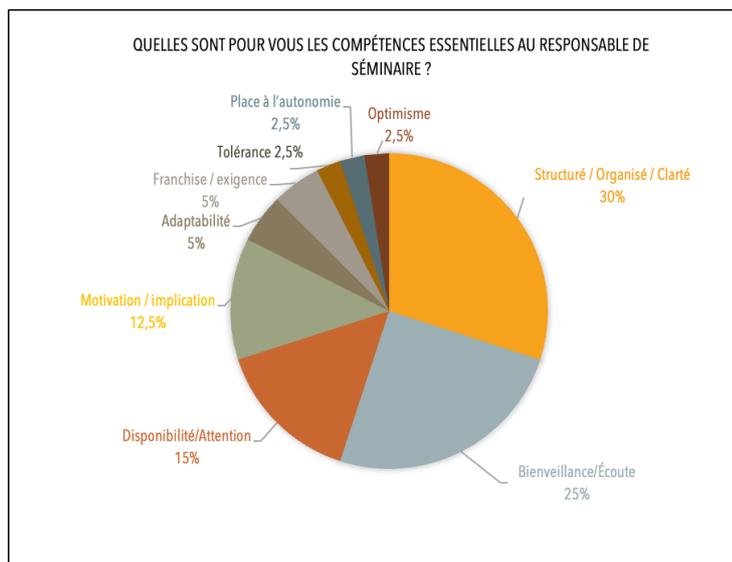
3. Chercher le lien par l'équilibre : l'accompagnement du mémoire

Le travail de recherche attendu dans le cadre du Master MEEF est un travail exigeant de réflexion et de distanciation par rapport à la future pratique de l'enseignant. Il participe pleinement à la professionnalisation des futurs professeurs. C'est aussi un observatoire de la

construction du lien entre enseignant et étudiant qui s'élabore dans l'accompagnement, alors que l'étudiant doit faire preuve d'autonomie et de recul critique.

Les multiples formes d'accompagnement possible des mémoires ont déjà été documentées (Rached, 2017). Le mémoire est non seulement un processus individuel et itératif, fruit d'un travail instable qui s'inscrit dans la durée, mais le suivi du mémoire peut aussi prendre différentes formes en laissant plus ou moins de liberté à l'étudiant. Pour certains tuteurs par exemple, les étapes d'élaboration du mémoire doivent être contractualisées dans l'optique de susciter un engagement réciproque étudiant(e) - tuteur(trice) avec communication d'un échéancier des productions intermédiaires et relevé des rencontres individuelles.

3.1. Besoins et attentes des étudiants concernant le tutorat– données préliminaires



Les données ont été recueillies par questionnaire auprès de 13 étudiants en Master 2 MEEF à l'IFP au sujet de leurs conceptions des compétences des responsables des séminaires (également tuteur de mémoire des étudiants à l'IFP). Elles permettent de définir les attentes de ces étudiants, futurs enseignants, vis-à-vis du directeur de mémoire. La synthèse des réponses montre que les attentes portent essentiellement sur la clarté, la structuration et l'organisation des enseignements ; la bienveillance et l'écoute de l'enseignant ; sa disponibilité et

son implication.

Figure n°1 : Analyse 13 questionnaires – étudiants Master 2

3.2. Pistes de réflexion et propositions

L'analyse des résultats réalisée nous amène à envisager plusieurs pistes et propositions utiles au suivi des étudiants futurs enseignants. En nous référant à l'explicitation en recherche dans la première partie, nous avons considéré l'intérêt de l'explicitation comme méthode de verbalisation et de mise en visibilité des motifs de ses propres actions, choix, etc. C'est une approche qui peut aussi être transposée à l'enseignement comme le soutient Bressoux (2024).

L'enseignement explicite s'appuie, entre autres, sur des méthodes actives d'apprentissage reprises dans le tableau ci-dessous :

FAIRE VIVRE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE	
MÉTHODES ACTIVES	CONTENU
Planification	Les objectifs sont articulés entre eux. Les étapes sont progressives et structurées
Étayage	Garantir la compréhension des étudiants
Clarté cognitive	L'enseignant doit « savoir où il va »
Attention	Accompagnement personnalisé - Adaptabilité
Motivation	La motivation n'est pas un préalable, mais la conséquence d'un sentiment de compétence généré par des réussites progressives

Figure n°2 (Roland Goigoux – conférence 17 mars 2016).

Selon Philippe Perrenoud (2012), l'enseignement explicite pourrait conduire à une meilleure implication et autonomisation des étudiants par l'articulation d'un ensemble d'objectifs et de stratégies d'enseignement orientant la posture de l'enseignant. Cette posture d'enseignement explicite participerait au développement de compétences (Bocquillon et al. 2020) et d'une pratique réflexive chez l'étudiant (Confiance, Apprentissage, Partage – Réseau Canopé / Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse). Toutefois, la réflexivité n'est pas automatique car elle exige tant l'accord des étudiants à se dévoiler, que leur capacité à se prendre comme objet de leur réflexion. La mise en confiance et la sécurisation de l'étudiant semblent donc être des clefs pertinentes à explorer en ce sens, tout comme le développement d'une culture de l'auto-évaluation en formation.

Du point de vue de l'enseignant, quelques pistes pourraient être proposées dans l'objectif d'accompagner les étudiants avec exigence et bienveillance (Bailleul & Obajtek, 2018) :

- Définir les objectifs précis de l'exercice et jalonner le parcours de travaux intermédiaires et évaluations individuelles. Les étudiants progressent alors pas à pas s'assurant la cohérence de leur approche.
- Poser un cadre contractuel à partir d'une définition des rôles et besoins de chacun.
- Encourager la réflexion à composante cognitive, métacognitive et procédurale.
- Développer les pratiques d'auto-évaluation.
- Favoriser l'autonomie et la responsabilisation des étudiants.
- Et enfin, dynamiser, épauler et écouter les étudiants afin de les guider efficacement.



Figure n°3 : Quelques facettes du tutorat mémoire

4. Conclusion

Dans un sondage de satisfaction réalisé auprès de 54 étudiants de Master à l'IFP en 2023, nous avons relevé des avis très contrastés concernant le suivi des mémoires. Les étudiants soulignaient la nécessité pour le tuteur d'être à l'écoute et d'être bienveillant. Ils attendaient également une relation plus horizontale, voire exprimaient l'existence d'une certaine logique de réciprocité dans le suivi : « La disponibilité de ma directrice de séminaire m'incite à me rendre également disponible, d'autant que sa rapidité de réponse me motive à lui envoyer des choses régulièrement ».

A partir de ce constat, nous sommes partis de l'hypothèse que la relation entre tuteur et étudiant lors du mémoire aurait un impact sur la conception du métier de ces futurs professionnels. À l'aide d'une recherche en deux temps sur les attentes et les besoins des étudiants, nous avons pu souligner la pertinence d'intégrer la notion de compétence relationnelle à la réflexion sur le suivi des étudiants tout en considérant que, comme le guide de montagne, c'est bien l'enseignant qui choisit et balise l'itinéraire (Seghetchian, 2018). Soulignons que notre enquête, exploratoire, ayant été réalisée sur un tutorat particulier, le suivi mémoire, et dans un cadre précis, le master MEEF, elle n'a pas vocation à être étendue à toutes les situations de tutorat.

Au-delà de la réflexion attachée aux attentes des étudiants du Master MEEF, ce sont à des personnes au sens sociologique du terme que l'article s'intéresse aussi. Notre réflexion s'est enrichie d'un travail longitudinal auprès des étudiants en fin de parcours de formation (Master 1 et Master 2, Université Catholique de Lille) pour tenter de comprendre le sens que l'étudiant donne au travail, notamment lorsqu'il est en alternance. Il est alors possible d'ouvrir quatre pistes de réflexion qui peuvent élargir le propos sur le tutorat et le mémoire. Le tutorat de mémoire semble être le cadre d'une relation entre l'étudiant et l'enseignant qui permet la proximité et le rapport direct que semble réclamer l'étudiant. La notion de tissage pédagogique peut être une voie de cheminement. Dans ce contexte, créer des interactions enthousiastes qui abordent les contenus en commençant par le simple puis le plus complexe (mise en accessibilité des contenus) pourrait aider l'étudiant à entrer dans la démarche de recherche. Ensuite, la relation à la personne doit-elle prendre une importance incontournable ? Le tuteur de mémoire peut choisir de mettre en avant des éléments de l'ordre de la singularité. La « prénomination », le tutoiement (?), la prolongation de discussions imprévues, le récit d'anecdotes, le partage de pratiques, la reconnaissance du parcours personnel peuvent aider

l'étudiant à identifier chez le tuteur un lien entre professionnalisme et personne. Troisièmement, le concept de temps peut être intégré à la réflexion. Le déroulement du travail de mémoire se compte en mois. Alors que les pratiques de travail actuelles réclament un retour sur investissement rapide, quel rythme pour le travail réflexif ? On pourrait imaginer des sous-étapes de travail avec des échéances à court terme. Celles-ci peuvent aider l'étudiant à se satisfaire rapidement de son travail. Un guidage pas-à-pas recourant à des consignes simples et claires peut être une direction à prendre de la part du tuteur. Enfin, la notion d'effort chez le jeune s'envisage-t-elle sous la forme de l'endurance ou plutôt d'une série de *sprints* ? En lien avec le concept de temps, l'effort solitaire au long court semble peu recherché par l'étudiant très sollicité par ailleurs. Ainsi, élaborer seul un mémoire au milieu de sollicitations diverses et variées peut être vécu difficilement. Le mémoire, co-écrit, avec des répartitions de tâches diverses, peut impliquer l'étudiant différemment en subdivisant l'effort. Le mémoire bénéficierait alors des points de vue différents et susciterait la collaboration, ce que semblent réclamer fortement les témoignages entendus.

Bibliographie

- Bailleul, M. & Obajtek, S. (2018). Veiller à bien former. *Cahiers pédagogiques*, 542, pp. 28-29.
- Barbot, M.-J., & Camatarri G. (1999). *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*. Puf.
- Barbot, M. J., & Camatarri, G. (2015). *Autonomie et apprentissage: l'innovation dans la formation*. Puf.
- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. & Derobertmeasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité ? *Formation et profession*, 28(2), 3–18. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.513>
- Bressoux, P. (2024). L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ? *Science et Ecole : ensemble pour mieux apprendre*, 213-232.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & formation*, 35(1), 145-180.
- Goigoux, R. (2016, 17 mars). *Expliciter pour donner du sens aux apprentissages. Les méthodes actives pour faire vivre l'enseignement explicite*. Conférence Centre national d'étude des systèmes scolaires CNESCO.
- Maulini, O., Benetti, A. C., & Veuthey, C. (2018). Rendre un texte qui donne à penser ? Les paradoxes de l'écriture académique en fin de formation des enseignant. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (30).
- Meyre, J. M. (2018). *Impact de la personnalité de l'enseignant sur le ressenti des élèves: l'assertivité socio-conative comme déterminant de la relation éducative* (Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III).
- Perez-Roux, T. (2012). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants ? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 15, 97-118.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive : Dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Rached, P. (2017). Pratiques harmonisées d'accompagnement des étudiants et impact sur leur sentiment de sécurité. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 33(2) | 2017, Online since 15 November 2017, connection on 19 June 2024. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/1221>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.1221>
- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche & formation*, 97-107.
- Seghetchian, D. (2018). L'enseignant, guide et sherpa. *Les Cahiers pédagogiques*, (1), 23-25.

Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Autres

Confiance, Apprentissage, Partage – Réseau Canopé / Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse.

Goigoux, R. conférence (2016, 17 mars). Expliciter pour donner du sens aux apprentissages. Les méthodes actives pour faire vivre l'enseignement explicite. Centre national d'étude des systèmes scolaires CNSCO.

Guide du mémoire 2023-2024. Institut de Formation Pédagogique Lille.

Les soirées de l'UNISFEC (2023, 22 novembre) Former à enseigner : des fonctions aux multiples facettes. IFE Institut Français de l'Éducation. Intervention de Claire RAVEZ – Chargée d'étude Veille et Analyses.

Note ministérielle du 28 octobre 2015 relative à la mise en œuvre du mémoire dans le cadre de la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. (2015). Ministère de L'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Agnès BERTHE, Patrice BRIDE (ISFEC AFAREC IdF)

Coopérative Dire Le Travail (agnes.berthe@direletravail.coop et patrice.bride@direletravail.coop)

Résumé

L'invitation à l'écriture professionnelle est un moyen puissant de développer des gestes professionnels comme l'observation de situations rencontrées en classe, leur analyse appuyée par des concepts des sciences de l'éducation, l'élaboration et la régulation de pratiques adaptées, et alors la réflexivité essentielle à une entrée maîtrisée dans le métier.

Mots-clés

Écrit professionnel ; Réflexivité ; Identité professionnelle

Un écrit d'accompagnement et de soutien à la formation

L'atelier a présenté un dispositif mis en place à l'ISFEC-AFAREC d'Ile-de-France. Il s'agit d'accompagner des PES et Cafépiens à la réalisation d'un écrit professionnel, dans le cadre du diplôme universitaire. Cet écrit professionnel est intégré dans les modalités de formation pour les lauréats à mi-temps depuis une dizaine d'années, et a pu être repris à la mise en place du DU.

L'écrit attendu, d'un format de quinze à vingt pages, est réalisé tout au long de l'année de formation, pour une remise au printemps, en fonction du calendrier de validation. La première étape est le choix de la question explorée. Il est demandé à l'étudiant de déterminer une question ordinaire du métier, parmi toutes celles auxquelles peuvent être confrontés des enseignants novices : l'hétérogénéité des profils d'apprentissage, la relation avec des groupes d'enfants ou d'adolescents, l'évaluation des apprentissages, etc. Il n'est pas attendu de leur part une résolution de cette question, pas plus qu'une élaboration de pratiques originales, mais une mise en lumière de leur cheminement pour s'en emparer en tant que néoprofessionnel. L'écrit se distingue d'une production de fin d'études universitaires, manifestant la maîtrise d'un champ de connaissances, en étant centré sur des situations et des gestes professionnels en cours d'acquisition. L'auteur doit montrer sa capacité à prendre la mesure de la question, identifier et mettre en place des outils à sa main, en évaluer et réguler les effets, tout cela en s'appuyant sur des ressources en sciences de l'éducation, en puisant dans le patrimoine pédagogique.

Des groupes de douze à quinze étudiants sont constitués par les responsables de formation, pour quatre à cinq séances de formation, réparties entre octobre et mars. Les étudiants sont invités à ouvrir un journal de bord, pour identifier progressivement le thème qui s'impose à eux à partir des premières semaines de cours, pour collecter des traces de leurs pratiques et de leurs réflexions diverses, accumuler ainsi des matériaux destinés à alimenter l'écrit final. Les séances sont centrées sur des temps d'écriture, à partir de propositions visant à évoquer des situations de classe précises, à prendre la mesure des écarts entre l'intention initiale de l'enseignant dans sa préparation, la conduite des apprentissages dans la classe, les effets produits auprès des élèves. On y travaille également l'appropriation de ressources issues des sciences de l'éducation, permettant d'éclairer les situations éducatives et d'outiller les professionnels. Les textes sont donc centrés sur l'activité du professionnel, rédigés et racontés à la première personne du singulier, même quand il s'agit de textes réflexifs sur le thème choisi.

Le groupe de pairs comme ressources

L'écriture comme la lecture de ce qui vient d'être écrit au cours des séances permettent de constituer le groupe de pairs comme ressource pour chacun. En recourant à la méthodologie des « retours » pratiqués en atelier d'écriture, l'animateur invite au partage des textes de chacun dans la considération et le respect du travail réalisé, sans jugement de valeur, en retenant l'inclination à l'explication trop simple ou à la recommandation expéditive. On considère que le chemin, c'est-à-dire l'écriture de petits et grands événements de la classe, de traces de l'évolution des pratiques et des représentations du métier, est aussi important que le but, à savoir l'écrit final.

L'invitation à recourir à une forme narrative, et donc à la description d'un décor, à la présentation de personnages, au récit d'interactions incite à la mise en ordre d'une action. Elle soutient l'analyse, l'élaboration conceptuelle à partir de la compréhension de ce qui s'est produit. Elle mobilise l'imaginaire, prend en charge la dimension affective des situations, sans psychologisation excessive.

Prendre la mesure de sa progression professionnelle

Voici quelques extraits d'évaluation de ce dispositif par des étudiants : nous les avons invités à identifier un déplacement dans leur positionnement professionnel à partir de la consultation rétrospective de leur journal de bord. Ces verbatims nous semblent significatifs des prises de conscience par les stagiaires de la complexité des situations éducatives, de leur capacité à ajuster leur degré de responsabilité dans le flux des événements dans la classe.

J'avais plein de faux à priori sur Axel [l'élève qui revenait tout le temps dans le journal de bord], aujourd'hui j'arrive à le comprendre un peu mieux.

Je me rends compte que j'avais mal compris ce qu'on entend par « différenciation », j'arrive à mieux gérer les questions de rythme.

J'ai rajouté un mot dans mon titre : au lieu de « favoriser les interactions entre élèves », j'ai choisi « favoriser les interactions entre mes élèves ». Ça change tout !

C'est un peu moins le bazar dans ma classe, mais surtout j'ai compris que tout n'était pas à cause de moi !

Je me suis rendu compte que j'avais une catégorisation beaucoup trop raide, entre ceux qui y arrivent ou qui n'y arrivent pas. En fait, il y a beaucoup plus de profils.

Là où j'ai l'impression de ne pas faire grand-chose pour gérer l'hétérogénéité, je réalise au travers de l'écrit professionnel qu'en fait j'en fais beaucoup !

Là où je pensais ne pas avoir d'autorité, c'est-à-dire de charisme, je me rends compte que le problème est de construire une autorité éducative.

Je me suis rendu compte que même quand je n'y arrive pas, ce n'est pas un échec parce que j'apprends de toute façon.

L'accès à la réflexivité par l'écriture

Au cours de cet atelier du Printemps de la recherche, nous avons invité les participants à écrire même brièvement, pour partager des pratiques et usages d'écriture professionnelle, pour élaborer ensuite quelques éléments réflexifs à partir du dispositif présenté.

Au cours des discussions, nous avons abordé la question d'éventuelles résistances au passage à l'écrit. Au-delà de la classique inquiétude de la page blanche, nous avons effectivement explicité les difficultés propres à ce dispositif :

- Les étudiants sont invités à se décaler de commandes ordinaires de travaux universitaires, attestant d'une maîtrise de connaissances, pour être en l'occurrence

- convoqués en tant que néoprofessionnels, capables de réflexivité sur leur pratique.
- L'écriture narrative à partir des situations vécues en classe oblige à réfléchir à son positionnement professionnel, à prendre la mesure de ce que l'on parvient plus ou moins bien à faire dans la classe.
 - Le dispositif repose sur une temporalité longue, en décalage de l'urgence des séances à préparer, des évaluations à corriger, des mille-et-un problèmes ordinaires à résoudre. Il incite à la prise de notes pour plus tard, à la prise de recul sur ce qui vient d'être vécu sans effet immédiat, à l'élaboration patiente, sur le long terme de posture professionnelle plutôt que de solutions magiques.

L'écrit professionnel touche finalement à la construction d'une identité professionnelle, avec les renoncements et reconfigurations qu'il implique ce processus : chacun fait avec ses repères et acquis antérieurs (d'étudiants ou de professionnels d'un autre secteur en cas de reconversion), compose progressivement avec son idéal du métier, ses représentations de l'enseignement, des apprentissages, du système scolaire. Mettre en mots cette transformation identitaire, par le récit de scènes d'entrée dans le métier, contribue à en prendre la mesure et à la conforter.

Une recherche-action collaborative pour développer, améliorer la professionnalisation des acteurs et de leurs pratiques

Retour d'atelier

Lila KERMAS, Alexandra MAURICE, Florence NOT, (ISFEC François d'Assise, Bordeaux)
Robert Messanh AMAVI (Chercheur associé au Laboratoire CIRNEF, Normandie Université)

Résumé

La recherche en éducation et formation est in fine économique et sociétale. Les organisations missionnaires restent éloignées du monde des entreprises, pourtant elles rencontrent des problèmes analogues : la socialisation, l'éducation, la formation et la professionnalisation des acteurs et de leurs pratiques. L'institut Supérieur de Formation de l'Enseignement catholique (ISFEC) François d'Assise de Nouvelle-Aquitaine a engagé en 2023 une recherche-action collaborative avec le laboratoire CIRNEF de Normandie université. Cet article propose une réflexion sur l'objet.

Mots-clés

Recherche-action, Professionnalisation, Enseignement, Formation, Catholicité

1 - La recherche au sein de l'enseignement catholique s'inscrit dans la démarche de connaissance des grandes problématiques générales : rupture/continuité, diversité/unité, force/faiblesse...

Après une traversée que l'on peut qualifier de réussie des épreuves de la Covid19 grâce notamment aux engagements volontaristes de ses acteurs, la direction de l'institution a souhaité mener une recherche-action collaborative pour interroger la professionnalisation organisationnelle. Il s'agit de comprendre comment l'institution ISFEC François d'Assise en tant que telle est une institution appartenant à une organisation millénaire de culture d'action éducative, d'accompagnement, d'inclusion, parvient à accompagner ses forces vives dans leurs montées en compétences. Le terrain des investigations encore à leurs débuts -, de cette recherche est donc l'ISFEC François d'Assise. La problématique est de savoir pourquoi une organisation particulière, soumise à des injonctions contradictoires faites de réformes et de bouleversements sociétaux, composée d'individus et d'horizons variés, parvient-elle à fonctionner et même à transcender les phases de crises ? La question de recherche choisie pour cette réflexion sur l'objet est : quelles professionnalités éducatives, sociales, pédagogiques et didactiques font évoluer l'ISFEC François d'Assise.

Nous observons que les années 2020 sont le réceptacle sur le plan social, d'une remise en cause progressive mais constante des références et des autorités que l'on considérait auparavant. Il en est ainsi de la religion, la morale et autre idéologie politique. Il en est de même des bouleversements des rôles et fonctions au sein de la famille et du travail. Nous retenons ici également, l'avènement de l'internationalisation des marchés et des productions, les révolutions technologiques et scientifiques en cours, le triomphe de la société de consommation et l'irruption de la peur de l'avenir qui positionne l'individu différemment dans la société. Cela, notamment du fait de la modification du temps de travail, de la précarité, de la durée des études, de l'espérance de, et, en la vie, de la rapidité des nouveaux moyens de transport et de communication, notamment, de transmission de l'information. Les besoins des usagers évoluant, Il s'agit alors de trouver de nouveaux repères conceptuels, s'appuyer sur de nouvelles références théoriques pour accompagner les acteurs et leurs pratiques. Cela nécessite que l'on élabore aussi des pratiques nouvelles. En ce 21e siècle, il semblerait que

les associations d'action éducative et sociale n'échappent pas à cette remise en cause institutionnelle. Selon Batifoulier, (2000), celle-ci s'exprime à tous les niveaux dans les associations et peut se résumer aux indices d'une crise de la représentativité et de fonctionnement démocratique plus formel qu'effectif, une crise de recrutement des bénévoles, un projet associatif non réactualisé, et des productions éducatives et sociales pas assez professionnalisées. Plus généralement, le modèle managérial qui s'impose progressivement au secteur associatif contribue à banaliser la forme associative même alors que cette dernière revendique sa spécificité. Le modèle s'impose d'autant plus aisément qu'on observe une désertion des militants et une « marchandisation » de l'éducation, de l'andragogie et du social (Batifoulier, 2000, p. 169). Cette crise identitaire débouche sur la difficulté notoire à donner du sens à l'action associative. Comme d'autres, l'ISFEC François d'Assise subit ces tiraillements qui représentent en soi des temps de crises, sinon une linéarité d'équivocités.

L'association éducative, andragogique et sociale est - selon nous -, un projet politique nourrit d'une histoire propre, agglomérant des parcours individuels et collectifs. La finalité non mercantile de son objet fait sa particularité première (Amavi, 2022). L'ISFEC François d'Assise est donc une forme particulière d'organisation. Nous la situons au confluent négocié d'un ensemble de logiques des ayants droit à la production éducative et sociale. Elle est une cité de cohabitation de stratégies managériales, de normes référentielles, de logiques politiques et de logiques terrains et ou techniques. L'ISFEC François d'Assise est une organisation missionnaire de socialisation et donc, particulière (Laville ; Sainsaulieu, 1997). Comme institution, elle est d'abord un lieu d'enseignement, de formation (Barbier, 2010) et un lieu de professionnalisation (Wittorski, 2016). C'est également un lieu de négociation et de cohabitation d'acteurs aux intérêts divergents (Ardouin, 2019). Elle est enfin un lieu de décontextualisation et de recontextualisation, de déconstruction et reconstruction de vies (Amavi, 2022).

Pour cette recherche, nous postulons que l'ISFEC se nourrit de particularités managériales interactionniste organisationnelle : la construction de sens tapie dans la récursivité entre la pensée et l'action (Weick, 1995). L'institution instrumente également une stratégie d'inversion de la décision par choix rationnel (Johnson, 1990). L'organisation utilise aussi l'ensemble des voies et moyens de perfectionnement continu de sa production éducative et sociale (Barbier, 2010) ; (Ardouin, 2015) ; (Wittorski, 2016).

Cette contribution est issue d'une recherche-action collaborative -en cours sur trois (3) années-, pour laquelle nous procédons à un aller-retour entre la théorie et l'empirique. La logique est abductive (Koenig, 2004). Nous nous appuyons sur des récits des acteurs et sur leurs perceptions, de l'accompagnement dont ils sont bénéficiaires. La démarche, principalement qualitative, révèle un cadre épistémique constructiviste. Cette contribution porte donc sur des constats et des construits.

2 - La recherche au sein des ISFEC

Nous partons du postulat que la recherche va nous accompagner et nous faire entrer dans le processus de professionnalisation de nos acteurs. C'est pourquoi, au cours de l'atelier réalisé par l'ISFEC François d'Assise durant le Printemps de la recherche de l'UNISFEC le 23 mars, à Angers, nous avons consulté les participants sur les défis et les avantages liés au développement de la recherche dans nos institutions, en particulier sur les impacts sur les formateurs et l'institution elle-même²⁷. L'atelier a principalement identifié les moyens de stimuler la recherche au sein des ISFEC et les bénéfices associés pour l'institution et les

²⁷ Cf. Annexe 1 : les résultats de la consultation pendant l'atelier

formateurs. Les participants ont discuté des raisons d'intégrer des groupes de recherche-action, soulignant l'importance de ces groupes pour améliorer les compétences professionnelles et enrichir les pratiques pédagogiques. Les constats montrent que la recherche-action permet aux formateurs d'augmenter leur niveau de compétence et de renouveler leurs pratiques. Les participants ont noté que l'engagement dans la recherche favorise un enrichissement mutuel et le développement de compétences académiques fiables. Cette démarche permet de renforcer les pratiques professionnelles, d'approfondir la compréhension et la connaissance, et de donner un sens plus profond à l'ingénierie de formation. La recherche-action incite les formateurs à une réflexion approfondie et à un partage des pratiques et des réflexions. Les formateurs utilisent la recherche pour structurer leurs évolutions pédagogiques, en s'appuyant sur des savoirs reconnus et en engageant une réflexion sur leurs pratiques professionnelles. Cet aspect réflexif est essentiel pour la transformation et l'amélioration continue des pratiques pédagogiques. Ainsi donc, la Recherche-action collaborative (RAC) en cours est une démarche de recherche scientifique corsetée par le contexte et le terrain. Elle permet aux chercheurs d'accompagner les acteurs en situation, dans leurs montées en compétences. En leur permettant aux acteurs d'analyser les finalités de l'action, en produisant des savoirs en acte, et sur lesquels ils communiquent. La démarche rassemble Six étapes *analyser, concevoir, réaliser, évaluer*²⁸ (Ardouin, 2019) et *ajuster*²⁹ (Saillot, 2021) en première année. En début de la seconde année, *communiquer*³⁰ (Ardouin, 2023) sur les ajustements et puis repartir en boucle sur les cinq (5) premières étapes. La démarche permet, via une recherche holistique, d'épuiser les particularités éducatives, sociales, pédagogiques et didactiques organisationnelles en trois années (Amavi, 2023).

Côté ISFEC, la consultation a permis de mettre en lumière que la recherche constitue un excellent moyen de fédérer un collectif et de questionner l'agilité organisationnelle. Elle favorise le travail collaboratif entre les acteurs de l'institution et développe des partenariats, notamment avec les universités. Cette collaboration permet de répondre de manière efficace aux nouveaux besoins émergents et de promouvoir l'innovation pédagogique. L'un des bénéfices majeurs de la recherche pour l'institution est donc l'innovation pédagogique et didactique. La recherche permet à l'ISFEC de faire progresser son équipe de formateurs en développant leurs compétences et en les professionnalisant. Elle aide également l'institution à répondre aux nouvelles demandes éducatives, à transmettre les savoirs de manière efficace, et à adopter des pratiques différenciantes et cohérentes. Par ailleurs, plusieurs domaines de recherche ont été identifiés comme prioritaires par les participants : l'ingénierie et la professionnalisation, l'inclusion et les besoins éducatifs particuliers, l'intelligence artificielle et l'e-learning, l'analyse de pratiques ainsi que la didactique professionnelle. Ces domaines reflètent les préoccupations actuelles des participants et les besoins en matière de formation professionnelle. Le lien entre recherche et pratiques pédagogiques, recherche et professionnalisation montrent l'impact de celle-ci sur nos organisations. La recherche contribue de manière significative à l'amélioration des pratiques pédagogiques en créant de nouvelles réponses éducatives et en structurant les évolutions en formation. Elle permet de questionner les pratiques existantes, de les analyser, et de les transformer de manière réfléchie. La recherche favorise également la coopération et les échanges avec les universitaires, maintenant ainsi un lien étroit avec les évolutions sociétales et technologiques.

Suite à cet atelier, nous avons pu préciser nos axes de recherche en nous interrogeant sur « comment la professionnalisation du formateur lui permet de disséminer de nouvelles pratiques pédagogiques innovantes ? » Cette problématique englobe deux axes de recherche : la

²⁸ Evaluer : Il s'agit ici d'une évaluation différenciée, qui transcende les approches ternaires.

²⁹ Ajuster : au sens d'une clinique ergonomique des postures du faire en général et du travail en particulier.

³⁰ Communiquer : Au sens d'une mise à disposition des résultats de la communauté scientifique

transformation des pratiques pédagogiques à l'ISFEC mais également les voies de professionnalisation de nos acteurs. Nous cherchons à comprendre en quoi l'ISFEC est un centre de cultures de développement et si l'ISFEC offre un cadre de pratiques réflexives des professionnels pour développer une professionnalité collective. Dans une perspective commune avec les participants à notre atelier, la recherche joue un rôle essentiel dans la construction d'un sens collectif et dans l'évolution vers une structure agile. Elle promeut le travail collaboratif et le développement de partenariats, notamment avec les universités. Cette collaboration permet de répondre de manière efficace aux nouveaux besoins émergents et de promouvoir l'innovation pédagogique.

3 - Vers une culture métier réfléchie, partagée et incarnée

L'intérêt de la Recherche Action à l'ISFEC François d'Assise Bordeaux est de questionner le processus de formation tel qu'il est vécu/exercé - en lien avec les évolutions de la société, des représentations, des méthodes et des outils - dans son rapport avec le champ d'application : le terrain. Quel est la part du virtuel et du pratique quant aux voies de formation aujourd'hui ? Il s'agit donc d'interroger nos pratiques de professionnalisation à travers plusieurs axes : la question de l'identité professionnelle enseignant/formateur. Pour ce premier axe, il serait intéressant de voir comment se construisent et se déploient les gestes professionnels selon que l'on se trouve dans telle ou telle posture. Ensuite, quel accompagnement face à une société où la définition des notions espaces/temps ont particulièrement évolué : un espace-temps où tout va vite, un temps fugace, urgent, indéterminé, marqué par l'instantanéité des données et de leur traitement. Un espace multiple où le bimodal, présentiel/distanciel, synchrone, asynchrone rythment la façon dont nous formons aujourd'hui. En somme, comment s'inscrire sur l'axe synchronique et quelle valeur pour l'axe diachronique dans la société actuelle. Quelles compétences faudrait-il penser pour avoir le statut de formateur/enseignant qui répond aux besoins et aux représentations de son époque ? Il s'agit de maintenir une veille des pratiques pédagogiques pour répondre au mieux aux attendus de la société de demain. L'autre point central de la recherche Action à est de questionner la frontière ou plutôt les liens qui existent entre la *Recherche* dite théorique et les *Pratiques Didactiques et Pédagogiques*. L'objectif est de puiser du terrain *le terreau* de la recherche et d'adapter la formulation des résultats de cette recherche dans une dynamique d'application et non une pure théorisation des données collectées : il s'agit de voir comment le *Chantier-Atelier Recherche Action*³¹ peut répondre aux modalités d'application sur le terrain.

4 - La recherche au sein de l'enseignement catholique, se réfère également aux conduites culturelles sociales et éducatives singulières de groupe, d'institution, de région, de nation et de communauté

Nous constatons - à la suite de De Morgon, une difficulté à comprendre les conduites culturelles autrement que labiles. Or, il semble exister une différence d'évolution entre les conduites culturelles techniques et celles d'ordre religieux et aux cadences plus lentes. De fait, il apparait que l'on ne peut traiter sérieusement des évolutions sans tenir compte des grands champs d'activité en question, sans tenir compte de l'antériorité des cultures, des modifications successives, des résistances durant les décennies, des siècles et millénaires. Nous constatons qu'il convient de hiérarchiser les références historiques. De même, un modèle d'analyse culturelle dynamique est susceptible de permettre une compréhension des

³¹ Marina Casula, Alice Rouyer, Christophe Alcantara, Francine Charest, Alain Lavigne, et al. La co-construction de dispositifs innovants pour les personnes vieillissantes. L'acceptabilité sociale., Presses des Mines, pp.103-115, 2023, 978-2-38542-121-2. (hal-04587205)

grandes phases, des spécificités (du champ de l'enseignement et de la formation) et des différents niveaux en cohabitation à l'ISFEC en les connectant aux situations.

Ainsi nous comprenons la nécessité pour l'ISFEC de :

- prendre appui sur les situations au quotidien mais également sur les pensées stratégiques en cours,
- déterminer des phases sociétales et culturelles,
- déterminer les forces intersectorielles mythiques, notamment les valeurs en les hiérarchisant,
- déterminer les situations nouvelles et les stratégies opérées en réponses par les acteurs,
- relier les quatre nécessités précédentes aux problématiques fondamentales anthropogéniques récurrentes.

Bibliographie

Amavi, R. M. (2023). *Care organisationnel cultivé : dimensionnalité, impulsion et mesure*. Deuxièmes journées pluridisciplinaires K-OR – 2023. Les perspectives du Care dans les pratiques, dans le management et dans les politiques publiques. 27000 France. 7 au 8 Décembre 2023. Evreux: Institut Universitaire de Technologie d'Evreux (IUT).

Amavi, R. M. (2022). *Professionnalisation du social en France*. L'Harmattan. Paris.

Ardouin, T. (2015). *Ingénierie de la formation : Analyser, concevoir, réaliser, évaluer* (4^{ème} édition). Dunod.

Ardouin, T. (2019). *La formation demain, un bien commun*. Education permanente. N° 220-221

Barbier, J-M. (2010). *Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens*. Revue d'anthropologie des connaissances. Vol 4. N°1, p.163-194.

Batifoulier, F. (2000). *L'association d'action sociale- un modèle en crise ?* Les cahiers de l'actif. N° 292-293.

De Morgon, J. (2009). *L'histoire interculturelle des sociétés*. *Economica*. Paris.

Jonhson, G. (1990). *Managing Strategic Change: The Role of Symbolic Action*. British journal of management. Vol.1. n°4 p183-200.

Laville, J-L., Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologie de l'association : des organisations à l'épreuve du changement social*. Desclée de Brouwer.

Weick, K-E. (1995). *Sensmaking in Organizations*. Foundations for Organizational Science. Thousand Oaks. CA : Sage Publications.

Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Purh, Rouen/Le Havre.

La parole personnelle : Penser la professionnalisation des professeurs d'école entrant dans le métier

Dominique MORANDEAU (ISFEC IND-E, Angers)

Dominique MORANDEAU (d.morandea@ind-esperance.org), formatrice et directrice de l'Institut Notre-Dame d'Espérance, ISFEC du premier degré à Angers, est docteure en Education Carrièreologie Ethique, Membre du LIRFE (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les questions vies en Education) de l'UCO.

Résumé

Dans nos parcours personnels ou professionnels, différentes situations offrent des espaces pour que se dise, ou non, une parole personnelle, ce qui peut avoir un impact sur la suite de nos parcours. Ma thèse propose que nos formations au métier de professeur d'école permettent de faire advenir une parole personnelle comme levier de formation. Après avoir présenté le contexte dans lequel évolue la population de cette recherche, nous présentons la triade conceptuelle qui a soutenu notre réflexion. Une rapide présentation de notre échantillon de recherche précède l'énoncé des principaux résultats et découvertes, ainsi que les perspectives de ce travail.

Mots clés :

Parole – personne - professionnalisation

1 - Notre étonnement de départ

Dans notre institut de formation, je constate une grande variété des profils d'étudiants et de jeunes professeurs d'école. J'assiste avec mes collègues formateurs, à des débuts parfois très difficiles voire chaotiques. Nous restons souvent dans une forme d'impuissance, celle-ci se situant tant du côté des formateurs que de celui des personnes en formation, quant à la possibilité de nommer les situations et de les élucider, en somme une difficulté à mettre des mots sur les maux. C'est pourquoi mon travail s'est porté sur la recherche de conditions favorables ou non permettant de nommer ces complexités en énonçant cette problématique : **« Quelles sont les conditions pour l'avènement d'une parole personnelle dans la professionnalisation des professeurs d'école entrant dans le métier ? »**

Ainsi nous allons tout d'abord explorer le contexte dans lequel évolue notre public de recherche, afin de mieux comprendre la complexité dans laquelle sont plongés les professeurs d'école entrant dans le métier.

2 - Le contexte

2.1. Des identités qui se cherchent

Identité et image de soi

L'identité d'une personne se construit de multiples façons. Mais, a minima, ce que l'on trouve sur les papiers d'identité sont : le nom, le ou les prénoms, la date de naissance, le sexe. Or, les évolutions sociétales en France montrent que la question de l'ascendance/descendance est en pleine mutation et que l'identité n'est plus fondamentalement fondée sur l'appartenance à un genre.

Famille et genre

Nous notons aussi la place de la parole des femmes à travers leur prises de paroles (phénomènes *meetoo*) ainsi que la centralité des enfants dans les familles elles-mêmes en

mutation, recomposition... Nous sommes face à des générations, non pas en "manque de repères" mais face à de multiples repères à choisir ce qui peut être vertigineux !

Appartenances

Le passage à l'âge adulte se dilue ou se fragmente, ses marqueurs évoluent (le rapport au travail, l'indépendance financière et affective, les facteurs de socialité et les communautés d'appartenance- politiques, religieuses, familiale, nationale ...). Globalement, l'identité semble ne plus se construire de façon verticale dans l'espace d'ascendance/descendance, sur des temps longs, mais à l'image peut-être de la société numérique dans laquelle nous vivons, de façon horizontale, avec des liens de proximité, au sein de réseaux, dans des espaces-temps très courts voire d'immédiateté.

2.2. Des identités professionnelles qui évoluent

Dans l'**imaginaire** des générations étudiées, la centralité du travail s'atténue et les jeunes semblent entretenir une relation ambivalente à celui-ci. On note de grandes inégalités dans le processus d'accès au monde du travail et la façon de s'y projeter. **Les valeurs sociales** de métier évoluent : le taux de rémunération, même s'il reste un point d'attention, semble moins central que la recherche de bien-être et la cohérence professionnelle. **Les identités au travail** ne résultent pas d'une seule professionnalisation mais d'une constellation d'expériences, de projets, de ruptures, comme nous l'avons retrouvé dans notre exploration de terrain. **Ainsi l'ambition professionnelle** semble devoir tenir en compte les valeurs portées par le métier rejoint, en cohérence avec des valeurs personnelles.

2.3. Professeur d'école : un métier qui change

Différents statuts à travers le temps

En 1441 apparaît le terme Instituteur pour la personne chargée de l'éducation d'un enfant, terme en vigueur jusqu'en 1990, remplacé par celui de "professeur des écoles". Il s'agit dorénavant de "professer", d'enseigner selon une expertise, de transmettre des savoirs", identiques quels que soient les élèves, en privilégiant l'axe "professeur/savoir" du triangle de Houssaye. Par le choix du terme professeur des écoles, on pourrait donc assister également à un changement "de la mission" en même temps que du statut. Or, utiliser pour notre recherche le terme de professeur d'Ecole (à l'instar de P Meirieu) invite à se maintenir, comme cela semble être le cas sur le terrain, dans une dynamique d'enseignement dépassant la simple transmission mais redonnant sa place à chacun des acteurs de l'Ecole : enseignants mais aussi élèves et personnels.

L'évolution des conditions

Les recherches en Education vont également dans ce sens en influençant les pédagogies dites nouvelles cherchant à répondre aux défis posés par les changements observés chez les élèves dans leurs dispositions à s'approprier les compétences (place et rôle de l'enseignant, place des écrans, capacités d'attention). Les conditions d'exercice évoluent avec :

- une place de plus en plus grande des parents dans les interactions liées à l'école, en notant l'importance des réseaux sociaux.
- une nécessité de "rendre compte" du suivi des élèves : évaluations nationales, LSU, conseils de cycle, équipes éducatives, amplifiant les charges "administratives"
- l'importance de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers sans beaucoup d'aide concrète apportée à un enseignant pouvant accueillir dans sa classe en moyenne 28 élèves, dont plusieurs en situation de handicap moteur ou mental, en difficultés de comportement parfois avec des actes de violence.
- l'accueil rendu obligatoire de très jeunes élèves dont certains n'ont pas encore acquis la propreté ou le langage.

Les spécificités

Dans ce contexte, le professeur d'école doit exercer la polyvalence, enseignant tout autant l'EPS que l'Histoire, les mathématiques que les langues vivantes ou les arts plastiques, à un niveau d'exigence indiqué dans des programmes parfois hypertrophiés.

2.4. L'évolution de la formation

L'accès à la formation par des plateformes numériques : Parcours Sup ou MonMaster a pour conséquence que ce soient des logiciels qui ont le dernier mot sur la possibilité ou non de rejoindre une filière ou un lieu de formation.

La formation sans cesse renouvelée, réformée, ne laisse que peu de place à la réflexion mais place ses acteurs dans une incessante réponse à l'urgence de mettre en œuvre des réformes. (4 réformes en 5 ans durant le temps de cette thèse). Cela se traduit sur le terrain par une méconnaissance par les principaux acteurs (les enseignants), du déroulement et des attendus de la formation. Cela n'existe pas dans les autres métiers.

Le contexte que nous venons d'exposer montre que dans l'environnement des professeurs d'école débutants, tout est mouvant, que ce soit dans leur univers social, personnel, de travail. Cela procure ainsi un sentiment d'insécurité. C'est pourquoi **nous pensons ainsi que** l'absence de parole personnelle des professeurs d'école entrant dans le métier ne permet pas de résoudre les difficultés rencontrées.

L'absence de parole personnelle des professeurs d'école entrant dans le métier se joue alors au détriment de leur professionnalisation.

A cette étape, nous avons alors exploré TROIS CONCEPTS pour nous aider à penser ce qui se joue dans l'interaction entre la personne, la parole et la professionnalisation.

PERSONNE Ce qui structure l'univers personnel c'est : l'existence dans un corps, la communication comme chance et danger ; la conversion intime : recueillement, secret. Ces trois dimensions interagissent dans un dialogue entre intériorité et extériorité avec un objectif de pouvoir concilier identité professionnelle et personnelle.

PAROLE PERSONNELLE Elle se présente comme une parole donnée et reçue

Une parole donnée à travers : un langage (= faculté commune à tous les humains), une langue (= support de communication dans une communauté), une parole (= produit individuel). Elle dépend de conditions techniques (phonation, les caractéristiques de la voix qui se fait entendre ou non), de différentes sortes de verbalisation et d'espaces d'interlocution.

Une parole reçue qui nécessite : une écoute et des conditions. Elle est personnelle dans le sens où ce qui est dit à un groupe entier peut être entendu de façon particulière, comme "destinée" tout spécialement à une personne. Elle est constituée d'apports de connaissances bien sûr, mais aussi de paroles échangées, qui « marquent ».

PROFESSIONNALISATION Elle se décline dans l'apprentissage à la fois d'un métier et d'une profession.

Un métier : qui repose sur un ensemble de savoirs incorporés ; une habileté qui s'acquiert par l'expérience (entraînement, répétition).

Une profession : une activité qui fait appel à des savoirs savants, qui se "professe" c'est dire qui s'enseigne par la voie de l'explicitation orale des savoirs et des pratiques, (une forme d'abstraction de l'action).

- ⇒ Au-delà de la professionnalisation des acteurs, nous proposons une auteurisation de la profession de professeur d'école, par une capacité à la penser : se situer dans une communauté professionnelle en y prenant part et en y apportant de nouveaux savoirs, se situer dans sa propre façon originale d'exercer le métier et créative.

3 - Vers la problématique

Grâce à une meilleure connaissance du contexte et des principaux concepts, nous nous sommes alors acheminée vers l'énoncé de notre problématique, formulée ainsi « **Quelles sont les conditions pour l'avènement d'une parole personnelle dans la professionnalisation des professeurs d'école entrant dans le métier ?** »

Nous avons alors émis des **hypothèses** pour tenter d'y répondre :

1 Certaines conditions favoriseraient l'expression d'une parole personnelle qui pourrait avoir l'effet, chez un professeur d'école débutant, de penser sa formation.

2 Certaines conditions favorisant l'expression de cette parole personnelle contribueraient à produire en lui davantage d'aisance dans l'exercice de son métier.

3 Certaines conditions favoriseraient la réception, par un professeur d'école débutant, d'une parole de ses pairs ou de son entourage, (...) qui pourrait ouvrir à une meilleure compréhension de son projet personnel et profession.

Notre méthodologie de recherche s'est appuyée sur des entretiens carriérogiques semi-directifs d'histoire de vie, menés auprès de professeurs d'école entrant dans le métier, étudiants ou en poste depuis moins de deux ans. Suite à ces entretiens, nous avons pu rédiger des livrets d'analyse intra puis inter-individuels, dont l'analyse par recherche de mots clés, l'utilisation de micro et macro catégories a permis de mettre à jour un certain nombre de conditions favorables ou défavorables à l'énoncé de paroles personnelles favorisant la professionnalisation de ces entrants dans le métier.

A l'issue de l'exploitation de notre dispositif de recherche, nous pouvons produire les

4 - Principaux résultats :

Oui, il existe bien des **conditions favorables** :

Le TUTORAT et les Temps d'Analyse de la Pratique Professionnelle permettent une **Parole partagée** qui a des effets sur le sentiment d'efficacité personnelle. Ceci se vit aussi dans des espaces de socialité, dans des réseaux professionnels, associatifs. Ces échanges permettent :

- Une meilleure compréhension du vécu professionnel grâce à un langage « créateur de sens » (Jacques, 1982)
- de « Tricoter » apports de formation et initiatives personnelles, entre pôle de conformité et pôle de singularité » (De Ketele et al., 2010)
- de mettre en évidence le plaisir à enseigner qui favorise la motivation et donne du sens à l'activité (Paul, 2020)
- de contribuer au sentiment de légitimité et d'être à sa place dans une communauté professionnelle. (Marin, 2022)

La possibilité d'un **DISCERNEMENT** permet d'identifier des passages au sein de parcours, facilite la reconnaissance de ses propres valeurs personnelles et de leur congruence avec les valeurs du métier, aide à faire des choix. Il permet ainsi de concilier l'identité personnelle et professionnelle afin d'échapper à la schizophrénie possible, à la perte de sens, à l'assujettissement.

Le rôle de « **PASSEURS** » qui ont fait confiance, qui laissent la parole se dire (tuteurs, formateurs, enseignants d'accueil).

DES CONDITIONS TECHNIQUES favorables à l'exercice du métier : des espaces dédiés dans les locaux, du temps (ex. : pauses méridiennes, séminaires de recherches, salles des professeurs...), des apports de formation, des occasions de prendre la parole. Tout ceci contribue à l'aisance à produire un discours ET à faire un récit de soi, de ne pas "se raconter d'histoires".

Mais nous avons également mis en évidence **des conditions défavorables.**

Toute parole ne semble pas bonne à dire, elle peut être **malheureuse** quand elle n'autorise pas la fragilité : le Professeur d'Ecole débutant peut être timide de nature, ou bien n'ose pas prendre la parole dans un collectif dans lequel il se sent « faible » (« ce n'est pas facile d'avouer qu'on ne sait pas ») ; quand elle se heurte à la nécessité de la certification et qu'elle rencontre un manque de connaissances, un manque de mots provoquant un sentiment d'insécurité. Ou une parole « retenue » si perçue comme potentiellement inadaptée à ce que « veut entendre » l'interlocuteur (certificateur, parent d'élèves).

Des paroles peuvent aussi être **stigmatisantes** et leur réception laisse une trace indélébile sur l'estime de soi de la personne.

Au cours de cette recherche, nous avons également fait **DES DECOUVERTES**

Du côté des CONDITIONS FAVORABLES, dans une population pour laquelle le monde entier est un village, nous avons noté l'importance donnée aux **lieux**. "Le lieu fait le lien" et donc participerait à la possibilité d'une parole. Au cours d'une recherche centrée sur la parole, nous avons également remarqué l'importance donnée à **l'écrit** pour laisser une trace, pour la mémoire, aider la prise de parole, aider au discernement.

Du côté des CONDITIONS DEFAVORABLES, des injonctions paradoxales mettent en contradiction le fait que la formation a besoin de temps long pour permettre l'expérimentation. Or elle se vit sur des temporalités courtes, densifiées à l'extrême. De plus les personnes en formation ont à « naviguer » entre liberté pédagogique et programmes, discours ministériels et organisation scolaire.

Nous avons aussi noté **UNE ABSENCE celle du numérique et des nouvelles formes « d'intelligence »**. Cela pourrait être l'un des éléments de travaux à venir, de nous intéresser à la place de l'intelligence artificielle dans l'expression de la parole personnelle et au regard de ce métier de transmission qu'est celui de professeur d'école. "Que veut dire aujourd'hui "transmettre" quand toute connaissance est disponible instantanément ?

5 - Les perspectives de cette recherche

Au fil des temps de formation, **valoriser une parole personnelle** comme outil de progression et de professionnalisation (à travers les travaux oraux et écrits).

Laisser la place à une parole personnelle donnant légitimité et participant à la reconnaissance de soi (cf B Hubert) pour pouvoir "penser" la formation et le métier (Des groupes de recherche , des espaces de temps et de lieux déjà en place et se développant dans notre établissement (avec publications et aménagements des locaux).

Rappeler la nécessité pour les formateurs de se former à l'accompagnement car on ne s'improvise pas accompagnateurs de parcours de vie !

Et enfin, "Chercher comment cette parole personnelle au sein du système éducatif sert la construction d'une société plus respectueuse des personnes et de l'environnement." Il s'agit d'investir les espaces institutionnels où la parole personnelle est requise : différents conseils des étudiants, syndicats, CSE, collectifs d'enseignants.

Bibliographie

Hubert, B. (2023). *Le droit à l'écriture. Une éthique de la délicatesse au service de la démocratie face à l'anthropocène*. Téraèdre.

Hubert, B., & Mamargot, S. (2019). Donner un espace et une forme à l'expression de l'épreuve. L'exemple des reconversions au métier de professeur des écoles. *Colloque Savoirs, Epreuves et confiance*, Université Rouen Normandie

Laulan, A.M., Maffesoli, M. (1988). Le temps des tribus, le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse . *Communication et langages*, (76), 120-121.

Morandea, D. (2024), *La Parole personnelle Penser la professionnalisation des professeurs d'école*, thèse de doctorat en Education, Carrièreologie, Ethique, UCO.

Poché, F. (1996). *Sujet, parole et exclusion : Une philosophie du sujet parlant*. Ed. l'Harmattan.

Wallenhorst, N. (2020). *Les convivialistes Résistance Résonance Apprendre à changer le monde avec Harmut Rosa*. Le Pommier.

Recherche-Action Collaborative : Les gestes professionnels du formateur en contexte d'entretien post visite.

Laurent FOUCHER et Myriam MERCIER (ISFEC Bretagne)

Laurent FOUCHER (laurent.foucher@e-c.bzh) est enseignant et formateur à L'ISFEC Bretagne sur les parcours de formation initiale et continue des enseignants (en didactique et transversale). Il est également coordinateur des projets de recherche-action.

Myriam MERCIER (myriam.mercier@e-c.bzh) est formatrice et responsable de formation, adjointe de direction à l'ISFEC Bretagne.

Ce travail de recherche a donné lieu à la publication d'un ouvrage : [Formateur d'enseignants, un métier impossible](#) (ESF, 2022) de :

- **Dominique Bucheton**, professeure honoraire des universités à la faculté d'Éducation de Montpellier, LIRDEF (laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation) de Montpellier. Elle a été longtemps professeure de collège. Elle a publié de nombreux ouvrages sur les pratiques d'écriture et les gestes professionnels des enseignants. Elle est vice-présidente de l'AFEFE (association française pour l'enseignement du français).
- **Yann Mercier-Brunel** qui a été professeur des écoles, formateur puis maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'université d'Orléans. Il est aujourd'hui MCF à l'université Côte d'Azur.

Résumé

Dans le cadre de la formation en alternance des étudiants et professeurs stagiaires, des observations en classe suivies d'entretiens à visée formative sont réalisées par des formateurs. La conduite de ces entretiens mobilise des gestes professionnels, des postures spécifiques, pour accompagner les stagiaires dans leur construction professionnelle. La recherche présentée s'est interrogée sur l'efficacité de ce temps d'entretien. En quoi participe-t-il au développement professionnel du stagiaire ? Cette question initiale a fédéré notre recherche collaborative entre des formateurs engagés dans la formation initiale et/ou continue des enseignants du 1^{er} et 2^d degrés³², et des chercheurs en éducation, Dominique Bucheton et Yann Mercier-Brunel.

Mots-clés

Postures, gestes professionnels, logiques d'arrière-plan, développement professionnel, registres de réflexivité.

Introduction

L'objectif de notre recherche collaborative était d'observer pour comprendre, avec tous les outils que proposent les sciences du langage, ce qui se passe dans un entretien post-visite d'environ une heure, entre deux acteurs, d'expertise et de statut institutionnel différents. L'insistance mise sur le langage, ou plus exactement les langages, pris comme instrument premier de la relation et de la formation mais aussi comme lieu de développement de la

³² En collaboration avec : Laurent Foucher, Françoise Jore, Melvine Le Guen, Myriam Mercier, Sylviane Passemier, Gisèle Pennec, Olivier Richard.

réflexivité nous a semblé primordiale dans la mesure où il faut y recourir pour décrire, comprendre, analyser les situations de formation.

L'enjeu étant d'analyser l'activité des formateurs en situation de conduites d'entretiens, au regard notamment des effets produits sur le développement réflexif des stagiaires, tout en identifiant les obstacles et dilemmes rencontrés. Cette recherche nous a conduits à élaborer des modélisations permettant d'analyser la co-activité qui se tisse en situation de conduites d'entretiens pour aboutir à une mise à distance de l'expérience.

1 - Les cadres théoriques et la question de recherche

Pour éclairer notre question de recherche « En quoi l'entretien post visite participe-t-il au développement professionnel du stagiaire ? » et favoriser l'élaboration d'un outil conceptuel d'analyse, nous avons pris le temps de définir trois concepts clés.

1.1. Postures, gestes professionnels et logiques d'arrière-plan du formateur

Nous avons défini le geste professionnel comme une action en contexte, consciente, qui implique le sujet dans sa singularité et dans sa corporéité. Le geste professionnel, délimité dans le temps, s'appréhende grâce à différentes caractéristiques (Jorro, 2002). Nous retiendrons particulièrement sa durée, la mobilisation de connaissances, l'ethos professionnel qui le sous-tend, son intelligibilité grâce au langage verbal et corporel et l'intentionnalité (Dewey, 1975) qu'il poursuit et qui donne lieu à des ajustements nécessaires (Bucheton et al, 2009).

Nous reprenons à Bucheton (2005) sa définition du terme de posture, comme « des sortes de schémas-réponses disponibles, cognitifs et langagiers, pré-construits dans l'histoire et l'expérience des sujets, des sortes de « manières d'être » [qui] s'actualise[nt] dans un contexte spécifique [...] ; la posture est relative au sujet, au contexte et aux objets travaillés ».

1.2. Les logiques d'arrière-plan (Bucheton, et al, 2009)

Le jeu et le choix des postures des formateurs sont irrigués par leurs logiques d'arrière-plan.

Elles sont constituées des rôles qu'ils s'assignent, ce qu'ils s'autorisent et ce qu'ils s'interdisent, de leur conception du métier enseignants, des savoirs professionnels qu'ils ont acquis, des émotions – souvenirs heureux ou douloureux du métier – et des valeurs qui soutiennent leur engagement dans le métier. Elles sont le substrat de leurs décisions dans l'action. Une hypothèse est alors que le formateur seul est à même de mettre au jour ses propres logiques d'arrière-plan, dans une vision rétrospective, à l'occasion de la confrontation et discussion avec les pairs. **Les analyses vidéo étudiées ont donc impliqué à chaque fois le formateur filmé.**

2 - Méthodologie

Notre méthode a consisté à filmer des situations d'entretien menées par les formateurs de l'équipe et à les analyser. Ce travail a permis d'identifier un certain nombre d'invariants dans les objectifs et dans les manières d'étayer l'analyse, par le stagiaire, de sa pratique.

Nous nous sommes attachés à conceptualiser les postures et gestes professionnels des formateurs mobilisés lors de ces entretiens (Jorro, 2002 ; Bucheton, 2008). Sept postures d'étayage, sept manières d'entrer en dialogue pour faire penser le stagiaire ont ainsi émergé.

La relecture des verbatims a aussi permis de mettre en lumière les logiques sous-jacentes qui soutiennent ces gestes et postures.

Le premier travail du groupe a donc consisté à analyser une dizaine de vidéos d'entretiens et leur retranscription, entre différents formateurs du 1^{er} et 2^d degré et des étudiants ou professeurs-stagiaires. Il s'agissait d'identifier, d'explicitier, de nommer, les gestes professionnels, les postures et les logiques d'arrière-plan à l'œuvre dans les entretiens observés. Un temps important d'analyse collective a été consacré à l'identification et la mise en mots de ces postures et gestes mobilisés par les formateurs en conduite d'entretien. Nous les avons analysés avec le double regard de deux chercheurs et 8 formateurs pour les relire et en identifier la nature formative. Un second travail a permis d'analyser les liens entre les postures des formateurs et l'avancée réflexive des stagiaires. Nous avons cherché à repérer et à caractériser, au cours de ces entretiens filmés, des strates du développement réflexif chez les stagiaires, en les associant à leurs indicateurs langagiers. Ce qui nous a conduits à identifier la diversité des postures d'accompagnement du formateur puis les indicateurs du développement réflexif du stagiaire. Notre intention était de contribuer à rendre effectif un accompagnement, en début de carrière. L'enjeu était de mettre au jour des liens entre le développement de la pensée du stagiaire et les postures d'accompagnement des formateurs.

3 - Résultat : une modélisation des postures du formateur en contexte d'entretien.

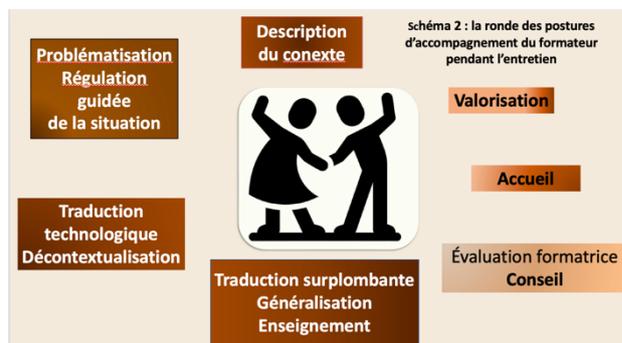
La méthodologie comporte évidemment des limites. Il s'agit d'une recherche qualitative, dont le corpus est restreint et dont les acteurs appartenant à une même association partagent nombre de valeurs, conceptions et une forte culture commune. Pourtant, si le corpus étudié ne prétend pas être représentatif de la communauté des formateurs, nous avons fait le pari que cette première description pouvait commencer à donner de l'intelligibilité aux processus en jeu dans la coopération formatrice, en conduite d'entretien.

Le schéma suivant synthétise l'organisation et la circulation des différentes postures d'accompagnement dans l'entretien. Elles s'actualisent selon les formateurs, leur style, leurs logiques d'arrière-plan et de la dynamique de l'échange.

Sept grandes postures d'étayage et accompagnement ont été identifiées pendant les entretiens analysés. Chacune de ces postures requiert des gestes spécifiques, des ajustements indexés à l'expérience du stagiaire dans l'exercice du métier et à son avancée réflexive sur sa pratique.

3.1. La posture d'accueil

Il s'agit d'une posture qui définit l'atmosphère, le climat, la nature et l'objectif de l'entretien : analyse de la situation observée, avec une perspective de formation plutôt que d'évaluation. La posture d'accueil est importante au début de l'entretien mais perdure tout au long pour permettre au stagiaire d'être dans cet espace de formation, de dire et de se dire.



3.2. La posture de valorisation

Cet accompagnement tend à identifier et à souligner chez le stagiaire les points d'appui construits et les compétences professionnelles en cours d'acquisition.

3.3. La posture de description du contexte

Il s'agit là de ramener le stagiaire à la situation qui vient de se dérouler, de lui faire repréciser les enjeux et la réalité de ce qui s'est réellement passé. On fait appel à sa compétence à observer.

3.4. La posture d'exploration problématisante

La préoccupation du formateur est alors d'amener le stagiaire à s'interroger sur l'origine de dysfonctionnements factuels observés et clairement identifiés, dans la situation analysée (Ex. consigne non comprise, certaines erreurs des élèves...).

3.5. Posture de traduction

L'intention du formateur est d'amener le stagiaire à tirer lui-même de la situation vécue et analysée une règle professionnelle, verbalisable et transférable à une autre situation.

3.6. Posture de traduction surplombante

Cette posture du formateur consiste à apporter des savoirs théoriques et des modèles. La question est de choisir le moment et les concepts opportuns.

3.7. Posture de conseil

Elle vise à donner des orientations, des pistes de travail, contractualise ce sur quoi le stagiaire peut progresser. Cette posture relève de l'évaluation formatrice et permet d'envisager des pistes de développement.

Ces sept postures et les gestes qui les expriment se succèdent, s'enchaînent ou se superposent très rapidement lors des échanges. Leur ordre n'est pas anodin cependant quant à leurs effets sur l'espace et l'autorisation qui est laissée au stagiaire pour réfléchir sur sa pratique. Le jeu des postures du formateur est aussi dépendant de la nature de l'engagement du stagiaire dans l'entretien.

Du côté du développement réflexif des stagiaires

L'objectif, de ces temps de relecture de l'agir professionnel en contexte, vise l'autonomie réflexive du stagiaire, jugée nécessaire pour l'ajustement rapide dans l'action : l'enjeu étant de développer la capacité à analyser toutes les composantes, didactiques et pédagogiques des situations, la capacité à observer les élèves et leur activité, etc. Cette réflexivité rapide en actes et en action a besoin d'outils et de savoirs professionnels et disciplinaires, de méthodes pour analyser l'activité et permettre la mise en mots de l'expérience, ses difficultés et réussites. L'entretien cherche à aboutir à la mise à distance, la problématisation, la recherche de solutions alternatives, l'appropriation et la construction de règles professionnelles pour « parler » le métier.

Nous avons ainsi cherché à identifier le développement réflexif du stagiaire observé dans l'entretien au regard des postures mobilisées par le formateur, c'est-à-dire leur capacité à penser leur pratique, à partir d'indicateurs langagiers. Nous avons observé des déplacements : de l'observation au questionnement, de la certitude au doute, du tâtonnement aux ajustements concrets et précis avec quelquefois l'émergence de règles ou savoirs professionnels transférables, témoignant de plusieurs dimensions réflexives.



Conclusion

Notre étude montre l'importance du jeu réciproque des postures et des interactions entre le formateur et le stagiaire. Par l'ajustement des gestes professionnels mais également par des changements de postures, le formateur laisse une place suffisante au novice pour que ce dernier puisse co-construire dans l'échange et ainsi faire de l'entretien un moment de formation. Par la mobilisation de gestes professionnels adaptés et ajustés garantissant un espace d'analyse et de réflexion, l'entretien participe au développement professionnel du stagiaire.

Bibliographie

- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multiagenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3, 29-48.
- Bucheton, D. (2005). *L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels*. Actes du colloque international Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, IUFM Nantes, CDRM.
- Bucheton, D. (2008). Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In D. Bucheton & O. Dezutter (Eds), *Développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 15-27). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bucheton, D. (2009). Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements ». In D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 25-68). Toulouse : Octarès.
- Croce-Spinelli, H. & Mercier-Brunel, Y. (2012). La reconnaissance professionnelle dans l'entretien entre formateurs et professeurs novices : analyse et effets des postures de formateurs dans l'accompagnement du portfolio. *Recherches et éducations*, 7, 11-24.

Contenance et fluidité : deux concepts pour mesurer l'effet maître dans la pratique enseignante.

Retour d'atelier

Marie ROMANO-BERKOWICZ et Marie-Dominique LONG-LE-ROY (ISFEC des Alpes).

pour le groupe de recherche de l'ISFEC des Alpes composé de Christelle Baud, Véronique Bonnet, Florence Charvier, Agnès Coeurderoy, Charlène Heyraud, Marie-Dominique Long-Le Roy, Jérôme Rebesco, tous enseignants professeurs des écoles dans les départements d'Ardèche, Savoie, Haute-Savoie, Isère, tous tuteurs de lauréats stagiaires et maîtres de stage d'étudiant de master. Dans le groupe sont également présents Georges Peyrot formateur permanent à l'ISFEC des Alpes, spécialiste des arts et de l'approche philosophique de l'éducation, notamment de la question de la laïcité et Yves-Olivier Chatard ancien adjoint de direction, formateur et responsable de formation à l'ISFEC des Alpes, chercheur associé au CRPPC Université de LYON 2, docteur en psychopathologie et psychologie clinique, psychanalyste (Société Psychanalytique de Paris) et psychologue clinicien.

Résumé :

Vouloir montrer que l'effet enseignant se mesure d'abord du côté de la réaction - ou de la non réaction - des élèves à ce qui se passe dans les paroles, les gestes, le déplacement ou le regard de l'enseignant était un pari. Nous pensons que la mesure de cet effet en dehors de toute évaluation de l'efficacité sur l'apprentissage est possible. Deux concepts apparaissent alors indispensables pour penser la pratique des enseignants observés : la **contenance** et la **fluidité**.

Mots clefs :

Effet enseignant, gestes professionnels, réflexivité, contenance, fluidité.



1. Origine du groupe et de la recherche

L'équipe est composée d'une dizaine de personnes bénévoles, enseignants du premier et du second degré de l'académie de Grenoble, formateurs de l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement catholique, premier et second degrés. Huit ans au total auront été nécessaires pour aboutir au terme de cette recherche.

Le travail du groupe de recherche est d'abord une émanation des questions qui ont toujours agité l'équipe de l'ISFEC des Alpes, en associant à chaque fois davantage d'enseignants de terrain à ces interrogations sur l'importance de la formation et de son efficacité.

La question de départ était de savoir si l'efficacité de l'enseignement dépendait de l'enseignant et de sa réflexivité ?

Après un travail de lecture collective et individuelle sur l'effet enseignant, une question s'impose au groupe : toutes les recherches qui s'intéressent à l'effet enseignant tentent de vérifier celui-ci en étudiant son impact sur l'apprentissage des élèves. Cette évidence, le groupe décide de la discuter.

2. Problématique et références théoriques

2.1 Problématique

Peut-on mesurer l'effet enseignant en amont de toute évaluation de l'efficacité sur l'apprentissage des élèves ? Si oui avec quels outils méthodologiques et à quelles conditions ?

Et pour aller plus loin : cet effet, s'il est observable et mesurable, peut-il fournir des paramètres et des outils pour enrichir la formation initiale et continue des enseignants ?

La problématique « opérationnelle » serait celle-ci : nous cherchons à savoir si un *enseignant produit un effet observable sur l'élève et/ou le groupe* en amont de l'évaluation de l'efficacité sur l'apprentissage de l'élève et/ou du groupe. Si cet effet était observable et mesurable, comment pourrait-il être caractérisé/qualifié ?

2.2 Les références théoriques

Nous avons établi une revue théorique sur la question de l'effet enseignant dans laquelle nous pouvons mettre en avant les références suivantes :

2.2.1 Une approche professionnelle : D. BUCHETON, de J. DUVILLARD et de P. BRESSOUX
Le modèle du multiagenda mis au point par D. BUCHETON est un modèle permettant lui aussi le développement de la réflexivité. Son dispositif utilise le support vidéo et permet l'utilisation d'un langage commun dans l'analyse de la pratique. Elle ne parle pas d'expertise mais identifie et caractérise différentes postures. Les travaux de J. DUVILLARD, par l'identification des micro-gestes, définissent et conscientisent les gestes professionnels utilisés par l'enseignant et démontrent leur impact sur la conduite de classe en analysant leurs effets. Les travaux de P. BRESSOUX sur l'effet enseignant ont nourri notre réflexion tout au long de notre recherche.

2.2.2 Une approche psychanalytique : C. BLANCHARD-LAVILLE

Les recherches menées par C. BLANCHARD-LAVILLE soulignent l'idée que l'on enseigne bien davantage avec ce que l'on est (identité professionnelle, éthique, fruit de l'expérience humaine...) qu'avec ce que l'on sait du point de vue technique et académique. L'obstacle réside dans le fait que la formation s'oriente surtout sur ce deuxième facteur, non négligeable mais pas suffisant pour une visée d'expertise. Elle définit le holding didactique qui est à mettre en lien avec le concept de contenance que nous définirons plus loin.

2.2.3 Une approche réflexive : DEWEY, PERRENOUD, MEIRIEU...

Il est évident que notre recherche s'inscrit dans le cadre de tous les travaux menés sur la/les pratique(s) réflexive(s). La réflexivité comme posture et/ou pratique se construit dès la formation au métier d'enseignant. Il s'agit de passer d'un discours intuitif à un discours

professionnel réfléchi et conscientisé. Elle consiste à prendre du recul, à être en métacognition sur l'action et ses effets.

3. Protocole de recherche : démarche et outils

3.1 Quelques considérations méthodologiques

Une vigilance éthique est appliquée dans l'ensemble de notre recherche : aucun jugement moral sur ce qui est donné à voir n'est effectué.

Nous avons également travaillé dans le souci d'une observation et d'une analyse professionnelles distanciées et exigeantes, menées avec rigueur et objectivité. Les résultats obtenus le sont par un chiffrage attentif de données, d'une observation concrète que l'on pourrait qualifier volontiers de comportementaliste. Une autre partie est au contraire appuyée sur une interprétation collective des données : partie analytique qui est le résultat d'une pensée du groupe de recherche.

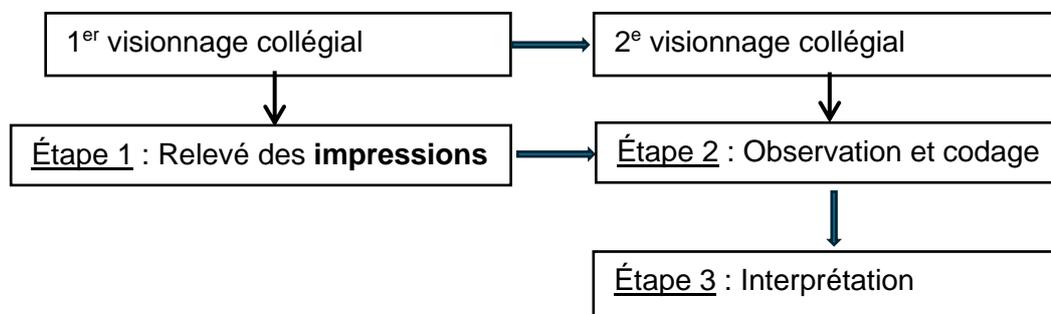


Recueil des données et lien avec les outils utilisés

La construction des trois outils qui supportent notre recherche sont le fruit de multiples aller-retours entre les échantillons-vidéos et ces documents qui ont donc été progressivement élaborés et testés. Plusieurs années ont été nécessaires pour stabiliser ces outils que nous avons jugés opérationnels et pertinents. Nous rappelons le sens de notre étude : repérer l'action de l'enseignant et son effet sur l'élève/s et/ou le groupe.

3.2 Protocole de recherche et outils

Notre protocole se déroule en 3 étapes.



Pour l'observation, nous utilisons deux outils :

- Le référentiel de codage qui permet de définir 3 domaines d'action de l'enseignant, grâce à des critères et des indicateurs professionnels, pour **décrire** chaque action de l'enseignant. Nous avons le domaine didactique (actions-enseignant axées sur le savoir), le domaine organisationnel (actions-enseignant concernant la régulation de l'organisation) et le domaine relationnel (actions-enseignant relevant de la relation et du partage d'émotions).

	Critères	Indicateurs
Domaine Didactique (D1)	Consigne : action verbale orientée sur le contenu disciplinaire (savoir).	Vocabulaire approprié (contenu disciplinaire, savoir). Présence de verbe d'action. (Re)Formulation caractéristique de la tâche. (contenu).
	Concept / Procédure : objet de l'apprentissage.	Présence de vocabulaire connaissance déclarative / procédurale (savoir/savoir-faire). Relance.
	Activité : geste/attitude	Montre un objet, modèle, manipule écrit, lit, colorie, se déplace (travail de groupe), explique le contexte, enrôlement...
	Rituel : (relève du contrat didactique, implicite) automatisme utilisation d'outils référents collectifs partagés.	Énoncé verbal / gestué de règles (montrer, regarder), utilisation d'un outil de régulation (bâton de pluie, cloche...), déplacement.

Extrait du référentiel de codage dans le domaine didactique

- La grille d'observation qui permet de coder chaque action-enseignante (de 1 à 12, codée X) et son effet. La réponse-élève peut être individuelle (codée Y), groupale (3 élèves minimum, codée Z) ou absente (non codée), selon les domaines et critères du référentiel de codage.

TITRE DE LA VIDEO: Vidéo 29 : dictée flash CE1-CE2-CM1-CM2 1' à 2'47

		DIDACTIQUE				ORGANISATIONNEL				RELATIONNEL			
		C	CT	A	RI	RG	C	DP	RI	PPE	PP	RI	PE
A1	Ens						X						
	El						Y						
	Gpe												
A2	Ens								X				
	El												
	Gpe							Z					

Extrait d'une grille d'observation complétée

Pour l'interprétation nous avons élaboré un tableau qui nous permet de caractériser l'effet enseignant. Ce tableau fait apparaître deux pôles :

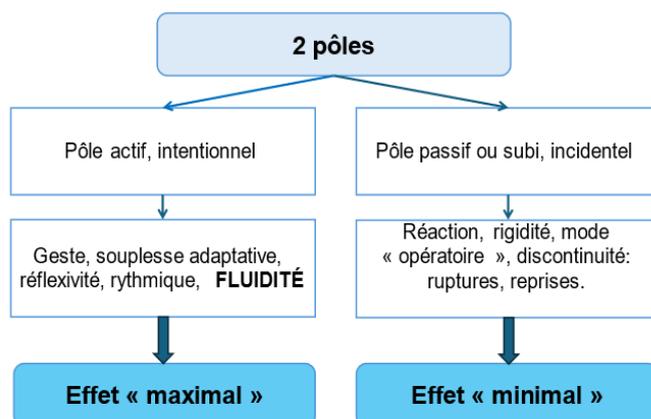


Schéma de synthèse du tableau d'interprétation

3.3 Traitement statistique

Un travail statistique a été réalisé à partir des différentes données récoltées. Dix items ont été calculés pour chaque vidéo.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP
	Moyennes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	
Non réponses		5	6	9	5	3	0	8	2	0	3	1	2	1	5	0	0	2	5	3	1	3	7	5	7	4	1	0	8	0	5	3	5	9	6	4	1	1	0	3	
Réponses	8,58974358974359	7	6	3	7	9	12	4	10	12	9	11	10	11	7	12	12	10	7	9	11	9	5	7	5	8	11	12	4	12	7	9	7	3	6	8	11	11	12	9	
Réponses Individuelles	4,61538461538462	6	2	1	7	9	6	2	4	10	4	7	4	4	7	4	7	3	4	4	4	2	3	0	5	5	3	4	8	4	4	4	2	6	2	5	5	9	5		
Réponses groupales	3,97435897435897	1	4	2	0	0	6	2	6	2	5	4	6	7	0	8	5	7	3	5	7	7	2	7	0	3	6	9	0	4	3	5	3	1	0	6	6	6	3	4	
Réponses dans le domaine	8,1025641025641	7	6	2	7	9	12	4	10	11	8	11	9	3	6	12	12	10	7	9	11	9	3	6	5	6	11	12	4	11	6	9	7	3	6	8	11	12	12	9	
Réponses hors domaine	0,538461538461538	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	8	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	2	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Actions dans D1	6,48717948717949	5	10	5	7	2	10	0	7	9	7	12	9	8	0	9	9	12	12	8	3	6	3	7	3	10	0	3	7	4	8	10	10	0	0	8	12	9	9		
Actions dans D2	4,48717948717949	5	2	7	0	8	1	12	5	2	5	0	3	4	9	2	2	0	0	3	5	6	9	5	8	2	9	8	2	6	3	1	2	11	8	12	4	0	1	3	
Actions dans D3	0,897435897435897	2	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	3	1	1	0	0	1	4	0	0	0	0	1	0	3	1	3	2	1	1	0	1	4	0	0	0	2	0
Durée de l'échantillon		7:17	8:28	1:18	1:03	8:52	1:06	1:18	1:43	1:44	0:4			1:05	1:15	2:01	2:58	2:09	1:31	3:05	3:41	2:4	2:08	2:45	3:39	2:05	2:25	2:29	1:47	4:52	1:12	2:02	1:42	2:02	2:06	1:04	1:41	1			
NR+RHD	3,94871794871795	5	6	10	5	3	0	8	2	1	4	1	3	9	6	0	0	2	5	3	1	3	9	6	7	6	2	0	8	1	6	3	5	9	6	4	1	1	0	3	

Extrait du tableau de traitement des données

4. Résultats de la recherche

4.1 Première hypothèse : nous pouvons mesurer l'effet enseignant sans évaluer son efficacité sur l'apprentissage.

Nous validons cette hypothèse. En effet, lorsqu'un enseignant produit une action, cette dernière est suivie d'un effet (réponse élève), il est possible de mesurer cet effet.

4.2 Deuxième hypothèse : la mesure de l'effet enseignant est possible grâce à un outil d'observation sous forme de grille comportant trois domaines : didactique, organisationnel et relationnel.

L'effet est visible dans les trois domaines. Cette mesure est possible grâce à la grille d'observation que nous avons élaborée.

4.3 Troisième hypothèse : nous pouvons caractériser l'effet enseignant en termes de niveau d'expertise.

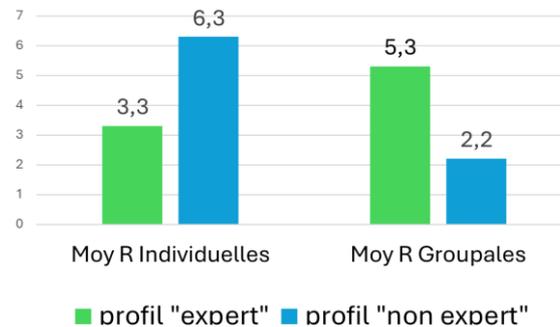
Cette hypothèse est également validée et le critère pertinent pour cette caractérisation est la moyenne des Non-Réponses (NR) et des Réponses Hors Domaines (RHD). La comparaison des écarts à cette moyenne $NR + RHD = 4$, nous a permis de distinguer deux profils d'enseignants :

- Un profil d'enseignant « non experts » : moyenne $NR + RHD > 4$
- Un profil d'enseignant « experts » : moyenne $NR + RHD < 4$

4-4 Quatrième hypothèse : l'enseignant « expert » est suivi par ses élèves, sur l'ensemble des domaines. Il est celui qui intervient dans les 3 domaines.

Cette hypothèse est partiellement validée. En effet, nous avons montré qu'un enseignant expert mène des actions qui sont suivies de réponses par le groupe ou les élèves individuellement, même lorsqu'il change de domaine, mais il n'intervient pas systématiquement dans les trois domaines (didactique, organisationnel et relationnel). En approfondissant l'analyse des données sur les domaines d'enseignement, nous remarquons que le domaine didactique est caractéristique des enseignants experts. Nous notons l'absence de vidéos à dominante relationnelle ce qui peut être dû à la nature des échantillons récoltés.

4.5 Première « trouvaille » : chez les enseignants experts, les réponses élèves sont majoritairement groupales alors qu'elles sont majoritairement individuelles chez les enseignants non-experts.



Cette recherche pose la question du groupe en classe : la construction du savoir semble être institutionnelle (groupale) avant d'être individuelle. Ce que l'on met en évidence c'est que l'expert institutionnalise sans arrêt, il fabrique du groupe. Le non expert s'appuie sur les individus un par un, l'un après l'autre. L'effet d'un enseignant expert est donc majoritairement groupal.

4.6 Deuxième « trouvaille » sur la caractérisation de l'effet et de l'expertise : la **CONTENANCE** et la **FLUIDITÉ** sont deux concepts qui permettent de penser la pratique enseignante.

L'observation quantitative (observation) nous a permis de définir un premier niveau d'expertise : la contenance. L'observation qualitative (interprétation) nous a permis de définir un degré supérieur d'expertise : la fluidité. La contenance est la condition nécessaire à la présence de la fluidité.

Le concept de **CONTENANCE** permet de qualifier un enseignant « expert ». L'enseignant expert est celui qui contient les élèves, le groupe et en dirige l'attention. Il est suivi de ses élèves qu'il conduit dans tous ses domaines d'action. La contenance est définie comme l'enveloppe qui permet à la fois de prendre soin, de maintenir, et de rassembler les élèves, le groupe.

Le concept de **FLUIDITÉ** permet d'identifier un niveau supérieur d'expertise et un effet maximal. Il est le passage de l'observation à l'interprétation. Ainsi, les activités, les paroles prononcées, les échanges entre élèves, entre élèves et enseignant, les déplacements, les rangements, les changements de matériel et de situation se font sur une temporalité sans à-coups, sans rupture, sans attente trop longue, sans interrompre le fil du travail de la classe quel qu'il soit. Le concept de fluidité traduit le passage d'une activité à une autre, d'une situation à une autre dans une continuité rythmique.

Il ne peut y avoir fluidité sans contenance mais il peut y avoir contenance sans fluidité car elle dépend du cadre contenant mis en place et de sa régulation.

5. Conclusion

5.1 De l'effet enseignant à l'expertise professionnelle.

De fait, cette recherche nous a amenés à identifier de manière claire trois domaines d'intervention de l'enseignant ainsi que des concepts essentiels dans le paradigme de l'enseignement : la contenance et la fluidité.

Nous avons prouvé que l'effet enseignant pouvait se mesurer sans prendre en compte l'évaluation de l'efficacité sur l'apprentissage des élèves. Cette mesure de l'effet enseignant donne à voir un niveau d'expertise de l'enseignant. L'élaboration de notre tableau

d'interprétation nous a permis de caractériser ce niveau d'expertise : nous n'en sommes pas restés à une analyse quantitative de l'effet enseignant qui aurait pu limiter notre recherche à une recherche descriptive.

En clair L'enseignant expert dont l'effet est maximal est celui qui contient les élèves/le groupe et en dirige l'attention (contenance), dans une dynamique interrompant le moins possible l'activité intellectuelle et pratique de la classe (fluidité). Le "non-expert" montre les limites de sa contenance et de l'orientation de l'attention du groupe et des individus et est obligé par les circonstances de classe de "hacher" le rythme et parfois est amené à perdre le fil de la séance.

5.2 La mise en avant de la dimension groupale de l'apprentissage.

A l'heure où l'on tend à chercher l'effet maître au niveau individuel, notre recherche montre que l'expertise s'appuie davantage sur le groupe qui est considéré comme le levier de l'apprentissage. "Apprends-moi à faire ensemble". Nous pouvons imaginer que les domaines didactiques et organisationnels contiennent (enveloppe) suffisamment le groupe pour ne pas nécessiter au moins en apparence le recours au domaine relationnel. Les interventions des enseignants experts se situent d'ailleurs de manière majoritaire dans le domaine didactique ce qui reste le cœur de notre métier.

5.3 L'aspect déterminant de « l'être enseignant » dans l'effet qu'il produit.

Notre recherche montre qu'un travail sur la personne qui enseigne est déterminant et qu'un outillage du sujet épistémique n'est pas suffisant.

L'ensemble de ces remarques autour de l'analyse et de la réflexivité amène à penser que le « savoir-être enseignant » est de fait plus déterminant dans l'effet enseignant que sa technicité, même si celle-ci est soulignée comme fondamentale dans notre groupe, comme une finalité de l'école autour des savoirs. En conséquence, un élargissement de cette recherche autour de l'« être enseignant » pose une question éthique à laquelle les tendances actuelles semblent ne pas vouloir ou ne pas pouvoir répondre. Et pourtant c'est bien sûr la question de la formation du sujet enseignant qu'aboutit ce travail. La qualité de la personne, c'est à dire son rapport à elle-même en termes d'identité, de « moi-enseignant » réflexif et même de surmoi professionnel est sans aucun doute déterminante par son effet sur le groupe et sur les élèves pris un par un.

5.4 L'élaboration d'outils de soutien à la réflexivité : pour une éthique pratique de la profession et un appui à l'accompagnement en formation.

Les outils créés dans le cadre de la recherche permettent d'identifier des catégories et des concepts communs pour penser : finalement, observer tout au long de son parcours serait en quelque sorte une éthique pratique de la profession.

Ces outils, que ce soit la grille d'observation et le tableau d'interprétation ainsi que la méthodologie utilisée, sont de notre point de vue de véritables atouts pour soutenir une posture réflexive tout au long de la carrière de l'enseignant. Avoir connaissance de ces outils et de notre démarche peut permettre à tout enseignant de faciliter des temps d'analyse de sa pratique et donc d'élever son niveau d'expertise.

Bibliographie

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2013.) *Au risque d'enseigner*, Paris, PUF.

BRESSOUX (2020) in GALAND, B. et JANOSZ, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation – Qu'en dit la recherche ?* UCLouvain, Presses Universitaires de Louvain, p22

BUCHETON, D. ; SOULE, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multiagenda de préoccupations enchaînées*, Education et didactique, vol3 – n°3

DEWEY, J (1933) "*Pour une pensée réflexive en éducation*", Québec. Presse de l'université du Québec.

DUVILLARD J. (2016). *Ces gestes qui parlent : L'analyse de la pratique enseignante*, Paris, ESF.

Nos remerciements à Philippe Meirieu pour sa lecture et ses remarques sur le contenu de la recherche.

Réflexivité et développement professionnel : Accompagner les enseignants à élargir leur pouvoir d'agir

Amélie ALLETRU (IFUCOME, Angers)

Amélie ALLETRU (aalletru@uco.fr) est maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Catholique de l'Ouest, adjointe de direction à la pédagogie à la Faculté d'éducation et responsable pédagogique de la L2 Sciences de l'Éducation. Elle est membre du LIRFE, du CREN (UR 2661) et de l'association RIICLAS. Elle intervient dans la formation des étudiants du Master MEEF de l'IFUCOME.

Résumé :

Comment amener les enseignants à se saisir de leur activité professionnelle pour développer une activité réflexive propice à l'élargissement de leur pouvoir d'agir ? Cette contribution explore depuis un point de vue de didactique professionnelle et à partir d'une illustration, de quelle manière un dispositif de co-explicitation peut permettre aux enseignants en formation de désincorporer leurs savoirs d'action tacites relatifs à leur activité interactionnelle en situation. Des propositions pour la formation des enseignants en découlent.

Mots-clés :

Didactique professionnelle, réflexivité, développement professionnel, co-explicitation, recherche collaborative, analyse multimodale de l'activité interactionnelle, schème d'action

Il est désormais communément reconnu que le développement de la réflexivité du praticien est un facteur rendant possible une éventuelle évolution de sa pratique. Nous admettons cette proposition sous réserve de respecter quelques précautions éthiques, épistémologiques et méthodologiques, que nous proposons de présenter en référence aux principes de la didactique professionnelle.

Depuis les travaux de Schön (1983, 1994), le paradigme du praticien réflexif s'est progressivement mué en une injonction à la réflexivité. Être capable de réflexion dans l'action (pour s'adapter aux fluctuations de la situation dans le cours même de son déroulement) et sur l'action (en amont et en aval pour la parfaire) est devenu une prescription officielle. Dans le champ de l'enseignement scolaire, celle-ci se décline notamment à travers un référentiel de compétences³³ donnant lieu à une évaluation institutionnelle de la professionnalité. Cette prescription structure également les maquettes de formation du master MEEF³⁴, conduisant à une évaluation en formation. À la fois des exercices (tels des entretiens) et des objets (écrits réflexifs, mémoires, rapports d'activité...) assurent la double fonction de développer la réflexivité, mais également de l'évaluer.

Transformant cette injonction à la réflexivité en possibilité d'une reprise réflexive de son activité par l'enseignant, des dispositifs de formation dédiés sont proposés : en groupe ou individuels, et plus ou moins étayés par le formateur selon l'orientation choisie. Il s'agit alors de « faire expérience de l'expérience vécue », en quelque sorte de redoubler son activité pour construire après coup des savoirs sur sa propre action, lesquels sont potentiellement mobilisables *a posteriori* par l'enseignant. Il s'agit bien là d'un pari : une part échappe nécessairement au

³³ Ce référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation est en vigueur depuis sa parution en 2013 (Bulletin officiel du 25 juillet 2013 Arrêté du 1er juillet 2013, Journal officiel du 18 juillet 2013).

³⁴ Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters "métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation" - Journal officiel du 7 juillet 2018.

formateur et revient en premier lieu au formé lui-même. Émerge alors une problématique : comment amener les enseignants à se saisir de leur activité professionnelle pour développer une activité réflexive propice à l'élargissement de leur pouvoir d'agir ?

Après avoir présenté notre ancrage conceptuel, nous aborderons notre démarche de recherche collaborative ainsi que ses retombées formatives pour les participants. Une illustration issue de d'un projet de recherche auprès de professeurs des écoles servira notre propos pour esquisser des prolongements transférables en formation des enseignants.

1 - Ancrage théorique : d'une épistémologie de la pratique à une éthique de la formation

À la suite de Rabardel (2005), nous concevons le praticien comme un « sujet capable », c'est-à-dire un sujet libre qui utilise les règles, des outils disponibles pour lui dans sa culture comme moyens d'élargir ses capacités d'action si le contexte lui est favorable. Son besoin de savoir est subordonné à son besoin d'agir, il est celui qui dit « je peux » avant de dire « je sais ». Une telle ontologie du faire, de la pratique, définit ainsi la connaissance comme adaptation au service du sujet capable.

La didactique professionnelle (Pastré, 2008, 2011) postule qu'il est possible d'apprendre des situations et propose de procéder à l'analyse du travail en vue de concevoir des dispositifs de formation en instituant les situations significatives de l'activité professionnelle comme support de l'analyse en formation. Cette proposition s'appuie sur la théorie de la conceptualisation dans l'action Vergnaud (1996). Il s'agit d'une théorie adaptative du sujet confronté à son environnement, qui affirme qu'existent des savoirs au cœur de l'action en situation et qu'on peut y accéder. Pour ce faire, nous croisons à la suite de Vinatier (2013) les travaux de Vergnaud avec la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (1992). Nous nous centrons sur l'activité interactionnelle telle qu'elle se déroule en situation entre enseignant (ou formateur) et élèves (ou étudiants, stagiaires...) pour élucider ce qui se joue dans les échanges et repérer les schèmes d'action qui organisent l'activité déployée en situation.

Un principe éthique guide notre démarche de recherche-formation : l'évolution de la pratique d'un professionnel est soumise à la propre appréciation du sujet. Lui seul est en capacité de décider s'il est possible et/ou souhaitable de modifier ses gestes professionnels. Nous lui proposons donc de l'accompagner à analyser sa pratique pour son propre compte, dans l'optique d'un possible élargissement de son pouvoir d'agir. Dans les recherches collaboratives que nous concevons, il s'agit de mener l'analyse AVEC, PAR et POUR les praticiens participants.

2 - Retombées formatives d'une démarche de recherche collaborative

2.1. Dispositif méthodologique :

En accord avec ce qui précède, les professionnels engagés avec nous dans la co-analyse de leur activité le sont sur la base du volontariat. Notre méthodologie de recherche met en œuvre une pédagogie de la trace dans l'optique de conduire une analyse de l'activité effective (et non pas déclarée) des praticiens. C'est bien leur activité située, telle qu'elle se déroule en situation, qui sert de support à l'analyse.

La méthodologie comprend plusieurs étapes. Après avoir déterminé collectivement les situations significatives à étudier, les séances choisies font l'objet d'une captation (audio ou vidéo selon les contraintes du contexte). Au cours d'un entretien individuel, chaque professionnel volontaire se confronte aux traces de son activité (par visionnage du film de la séance ou écoute de l'enregistrement). Il est alors placé devant la possibilité de prendre son

expérience vécue au cours de sa séance d'enseignement/formation comme objet de réflexion. Ses commentaires lors de l'auto-confrontation sont la marque d'un découpage conceptuel de sa part : par la médiation des questions de la chercheuse, il commente ce qui est significatif de son point de vue, ce qui donne accès à la singularité de son activité. S'ensuit un dispositif de co-explicitation réunissant le groupe de pairs et la chercheuse autour d'une compréhension partagée de l'activité analysée. Le professionnel concerné fait part de ses analyses, le groupe y réagit, la chercheuse met à leur disposition ses propres analyses et ses outils conceptuels.

À ce stade, la co-analyse donne à voir ce que les professionnels partagent (les valeurs qui orientent leur activité dans ce type de situations, leurs manières de faire, leurs intentions, etc.) indépendamment des contextes spécifiques. Ces traits de généralité dessinent alors une « configuration interactionnelle culturelle » (Vinatier, 2013) : il s'agit de la part commune repérable dans la diversité des activités singulières de plusieurs sujets pour une classe de situations donnée. Y sont présentes la dimension interactionnelle constitutive de la co-activité des sujets engagés dans l'échange ainsi que la dimension culturelle inhérente à toute situation socialement partagée et construite avec d'autres. Pour Vinatier, « les interactions sont déterminées par le contexte social [...]. Il en résulte la construction de formes sociales à l'intérieur d'un contexte donné. Cela s'explique par le fait que les interlocuteurs donnent à leurs échanges un sens qui dépend de leurs présupposés culturels, de leurs expériences et de leurs valeurs ».

2.2. Une double grille de lecture de l'activité :

Pour analyser notre corpus³⁵, nous croisons deux outils d'analyse. D'une part, nous cherchons à identifier le ou les schèmes d'action mobilisés en situation par chacun des praticiens. Ces schèmes comportent une dimension intentionnelle (buts et sous-buts poursuivis), une dimension procédurale (règles d'action, de prise d'information et de contrôle) et une dimension conceptuelle (invariants opératoires : propositions tenues pour vraies sur le réel et principes tenus pour pertinents dans d'action). D'autre part, nous avons recours au modèle É-P-R (Vinatier, 2013) pour repérer les tensions éventuellement traversées par les professionnels. En effet, toute situation d'interaction à visée éducative est constituée d'enjeux de trois ordres, à la fois épistémique (liés à l'avancée du savoir), pragmatique (en termes d'avancée de la séance) et relationnel (relatifs à la gestion des positionnements intersubjectifs), susceptibles d'entrer en tension les uns avec les autres :

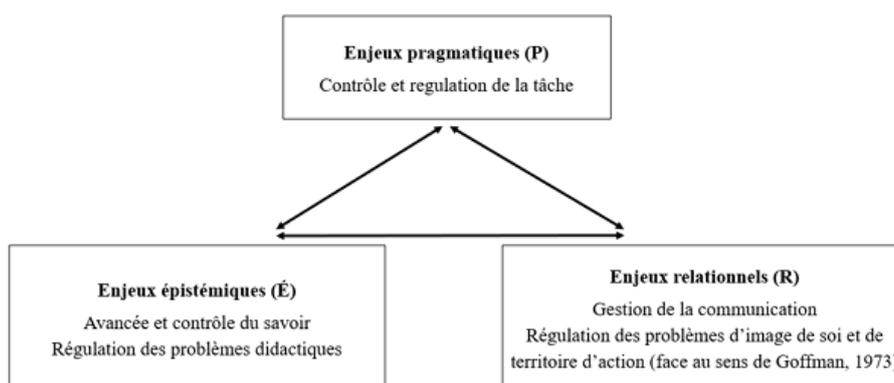


Fig. 1 : Modèle É-P-R (Vinatier, 2013)

³⁵ Pour une présentation plus complète de la démarche de constitution du corpus et d'analyse des données, voir Alletru, A. et Vinatier, I. (2021).

Relativement à l'enjeu relationnel, il est possible de repérer dans les échanges entre les interlocuteurs des marqueurs (verbaux et gestuels) de leur relation, caractérisable sur trois plans selon les travaux de Kerbrat-Orecchioni : relation verticale (exercice du pouvoir : positions haute ou basse), relation horizontale (plus ou moins grande proximité ou distance) et relation de coopération (allant du consensus au conflit).

2.3. *Retombées formatives :*

La co-analyse inscrite au cœur du dispositif a pour effet de conduire les professionnels à désincorporer leurs savoirs d'action, en rendant explicite la partie invisible (ou du moins tacite) de leur activité effective. Ainsi sont mis au jour leurs schèmes d'action, leurs valeurs telles qu'elles se révèlent agissantes de manière effective, les tensions vécues, les arbitrages opérés en situation... C'est alors une occasion de sortir la tête « hors du drame », de comprendre ce qui s'est joué, ce qui se joue dans ces situations significatives. Éclairer la situation d'un jour nouveau permet de s'en saisir pour son propre compte, de développer son POUVOIR d'agir (et non pas l'action elle-même, en référence à la précaution éthique qui nous guide).

L'auto-confrontation puis la co-explicitation offrent l'opportunité de faire émerger tant le genre que le style professionnels (Clot, 1999, 2001 ; Clot & Faïta, 2000). Le genre consiste en un « mot de passe » connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel (ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent), il constitue la partie sous-entendue de leur activité : ce qui leur est commun, ce qu'ils savent devoir faire. Chaque sujet interpose son style entre lui et le genre collectif : son style, ce sont ses propres retouches du genre. En somme, le travail effectif s'exprime dans la réalisation de gestes professionnels respectant le genre tout en exprimant un style. Le dispositif présenté dans cette contribution permet d'accompagner le développement professionnel par l'identification à la fois de gestes professionnels respectant le genre et de ceux exprimant l'émergence du style propre de chacun.

3 - Illustration d'une co-analyse multimodale de l'activité interactionnelle : un schème d'autonomisation des élèves³⁶

Cet exemple porte sur une séance conduite à Tahiti par Tautiare, enseignante en CM1, dans le cadre de l'enseignement de Langues et culture polynésiennes, au cours de laquelle les élèves ont à produire collectivement le résumé en tahitien d'une légende polynésienne dont des images de scènes sont vidéoprojetées. La co-analyse a montré que Tautiare poursuit un but explicite : rendre les élèves autonomes dans la réalisation du résumé. Au-delà de cette intention explicitement affichée, il s'avère qu'un second but, implicite, structure son activité : elle cherche à positionner les rôles et les statuts, celui des aînés (dont le sien) et celui des élèves. Tenant pour vrai que les élèves apprennent par observation-imitation, elle procède alors à une intense codification gestuelle de ses attentes : celles-ci sont d'ordre didactique (s'exprimer en tahitien de manière autonome), mais également comportemental (se comporter comme un élève autonome en suivant les règles sociales en usage dans la sphère extra-scolaire).

C'est ainsi qu'elle adopte à son insu l'évocation posturale comme règle d'action dont elle dit : « C'est implicite, [...] je sais pas pourquoi j'avais cette posture-là, hein ! Peut-être j'ai gardé implicitement l'image de [...] l'allusion, on va dire, entre les personnages [...] et pis ma manière

³⁶ Les résultats présentés dans cette section sont issus d'une recherche doctorale conduite en Polynésie française (Alletru, 2019a). Pour les besoins de la présentation, nous n'en abordons ici qu'une partie. Pour plus de précisions, se reporter à Alletru (2019b) ou Alletru (2024).

d'être ». À droite (Fig. 2), le héros Maui affiche sa position haute, intimant le respect, et Tautiara reprend cette posture pour indiquer implicitement à ses élèves l'attitude qu'elle attend d'eux :



Fig. 2 : Évocation posturale des personnages de la légende

Le principe d'apprentissage par observation-imitation qu'elle tient pour vrai se voit confirmé par l'action même de ses élèves qui se calquent sur sa posture pour l'adopter à leur tour. C'est grâce à la co-analyse qu'elle en prend conscience : « Elle fait comme moi. Ils reproduisent comme moi » :



Fig. 3 : Imitation posturale de la maitresse par une élève

4 - Prolongements en formation des enseignants : accompagner le développement professionnel

4.1. Finalités d'un dispositif de formation :

Sur la base des principes et de la méthodologie présentés dans cette contribution, nous trouvons matière à penser de possibles dispositifs de formation des enseignants dont la finalité consiste à désincorporer les savoirs d'action tacites des praticiens pour en faire des cibles de leur réflexivité. Les études que nous avons menées (dont est extraite l'illustration ci-dessus) ont permis, en collaboration avec les professionnels engagés dans la co-analyse de leur activité, d'identifier des schèmes et des configurations interactionnelles culturelles, que l'on peut modéliser en représentations synthétiques³⁷, comme la propose la figure 4 relativement à l'étude menée en Polynésie française (cf. figure 4).

Par le partage de l'analyse entre pairs et avec la chercheure-formatrice, des buts partagés, connaissances en acte et manières de faire ont pu être élucidés, qui peuvent être érigés en contenus de formation. Les principes de la démarche que nous avons présentée sont transposables dans une perspective formative : centration sur les pratiques effectives (et non pas déclarées), confrontation aux traces de son activité, partage de l'analyse, identification d'éléments de singularité et de généricité. Chaque participant est alors possiblement en capacité d'y repérer des marges de manœuvre susceptibles d'accroître son pouvoir d'agir, compte tenu de son contexte, de son histoire propre, de ses aspirations, etc.

³⁷ Ces modélisations articulent de manière exhaustive les résultats auxquels a abouti l'analyse : les éléments figurant sur le schéma présenté ici excèdent donc la présentation limitée au schéma proposé dans le cadre de cet article.

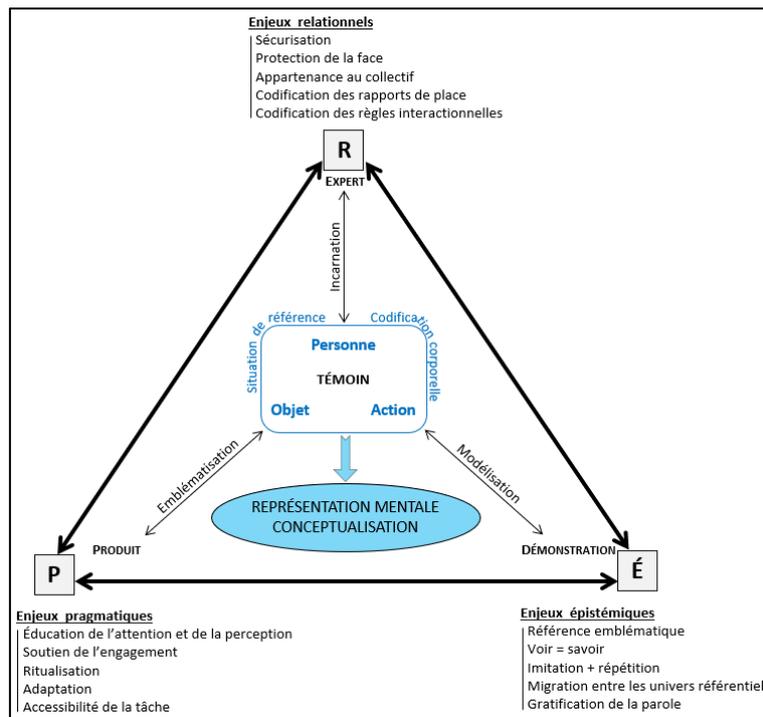


Fig. 4 : Configuration interactionnelle culturelle en séance de Langues et culture polynésiennes

4.2. Les outils conceptuels de la didactique professionnelle mis à disposition des praticiens :

Les outils conceptuels de la didactique professionnelle peuvent devenir des instruments à disposition des praticiens en désincorporant l'implicite, valeurs agissantes et principes structurant l'activité interactionnelle de chacun. Notamment, il est possible de les aider à développer une lecture réflexive de leur activité en tentant de repérer (aux niveaux singulier comme générique) les composantes intentionnelle (buts et sous-buts poursuivis), procédurale (règles d'action, de prise d'information et de contrôle), conceptuelle (principes tenus pour vrais et pour pertinents dans d'action) et adaptative (régulations opérées) des schèmes d'action qu'ils mobilisent en situation. La mise en mots rétrospective, médiée par les traces de son activité et les questions des pairs et du formateur, peuvent contribuer à identifier les enjeux épistémiques, pragmatiques, relationnels ainsi que les tensions qui caractérisent leurs relations mutuelles, donnant lieu à des arbitrages *in situ*. Reconnaître ces tensions traversées en situation constitue une opportunité de s'en saisir pour mieux se connaître, ouvrant la voie à une adaptation potentiellement plus efficace du point de vue propre de l'enseignant ultérieurement confronté à cette classe de situations : en d'autres termes, à un accroissement de son pouvoir d'agir.

5 - Des dispositifs possibles en formation des enseignants :

Qu'ils s'appuient sur des traces filmiques ou sonores ou bien sur des transcriptions des interactions, il est possible d'envisager des dispositifs à géométrie variable conviant les enseignants en formation (initiale comme continue) à s'auto-confronter, à s'allo-confronter, à co-expliciter en s'appropriant progressivement les outils d'analyse proposés ici. Il s'agit dans ces différentes configurations tantôt individuelles, tantôt en groupes plus ou moins restreint, de penser les rôles du formateur, des pairs novices et/ou experts (dont des dispositifs mixtes) dans l'accompagnement au questionnement et à l'analyse de l'activité observée. Notre expérience variée de tels dispositifs (en tutorat, entre étudiants de master MEEF, entre formateurs de terrain et étudiants, entre enseignants expérimentés...) nous a révélé le potentiel qu'ils recèlent au titre du développement d'une activité réflexive propice au déploiement du pouvoir d'agir des praticiens.

Bibliographie

- Alletru, A. (2024). Les compétences des enseignants en classe de langue : un accès par la didactique professionnelle. Cas de l'enseignement des Langues et Culture Polynésiennes. *Contextes et Didactiques* [En ligne], 23.
- Alletru, A. (2023). *Sécurisation des parcours. Rapport de recherche « Innovation pédagogique au profit des demandeurs d'emploi et des personnes à premiers niveaux de qualification »*. Rectorat de l'Académie de Nantes, Région des Pays de la Loire, non publié.
- Alletru, A. (2019a). *Les interactions en classe de « Langues et Cultures Polynésiennes » : quels marquages culturels des schèmes des enseignants ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, sous la direction d'I. Vinatier et M. Salaün, soutenue le 28 juin 2019. Université Bretagne Loire.
- Alletru, A. (2019b). Observation gestuelle de l'activité enseignante : quels apports d'une rencontre entre chercheuse et professionnelle en contexte plurilingue ? *Revue des sciences de l'éducation*, 45 (1), 241–270. <https://doi.org/10.7202/1064613ar>
- Alletru, A. et Vinatier, I. (2021). Un exemple d'observation de l'activité enseignante en Polynésie française. In P. Guibert (dir.). *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation*. De Boeck Supérieur.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001a). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Éditorial. *Éducation Permanente* (146/2001-1), 7-16.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail - Concepts et méthodes. *Travailler* (4), 7-42.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les Interactions verbales*, tome II. Paris : A. Colin (Collection 'Linguistique').
- Pastré, P. (2008). La didactique professionnelle : origine, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages* (1), 9 21.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré, *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès, 105-115.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: how Professionals Think in Action*. New-York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1994). *Le Praticien Réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 275-292.
- Vinatier, I. (2007). Un dispositif de « co-explicitation » avec chercheur et maîtres formateurs ; la conceptualisation de l'activité de conseil. *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, 1-11.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

L'usage des neurosciences éducatives en formation : en comprendre le rôle et la portée dans le métier de formateur par le lancement d'une Recherche-action-collaborative.

Laurence TRICOT et Marie- Anne LEDUBY (ISFEC AFAREC IdF)

l.tricot@isfec-idf.net et ma.leduby@isfec-idf.net

Retour d'atelier

Résumé

Afin d'avancer sur le questionnement de l'équipe de direction sur la place des neurosciences éducatives dans la formation initiale et continue de notre ISFEC, une Recherche action collaborative animée par une chercheuse du Grene Monde a été choisie comme modalité d'aide à la conduite du changement. Un groupe de formateurs volontaires est constitué, la plupart diplômés en neurosciences éducatives ou en cours de formation. Pour les formateurs, il s'agit de prendre du recul sur leur pratique, l'interroger, l'étayer et la faire évoluer afin de nourrir la réflexion et les décisions futures de l'équipe de direction.

Mots-clés

Neurosciences éducatives - RAC - méthodologie

1 - Genèse du questionnement

Dans notre institut de formation, les neurosciences éducatives nourrissent de nombreuses formations qui s'y réfèrent régulièrement. Certains formateurs sont identifiés comme ayant suivi une formation en neurosciences à travers un parcours en psychologie, un DU ou un doctorat. Cependant, ils ne sont pas les seuls à s'y référer. D'autres formateurs s'appuient sur les apports des neurosciences qu'il s'agisse des neurosciences éducatives ou de neuroéducation, certains même prenant uniquement appui sur leurs propres lectures, connaissances ou représentations. De plus, les scénarios pédagogiques récoltés apportent peu d'éléments aux responsables de formation sur les courants théoriques sur lesquels s'appuient les formateurs.

Se posent alors les questions suivantes pour le pilotage d'un ISFEC : quelle place doivent avoir les neurosciences éducatives dans la formation initiale et la formation continue mises en œuvre à l'ISFEC ? Quelle formation de formateur dans ce domaine ? Les sources sont-elles actualisées par les formateurs ? Est-ce que leur scénario pédagogique sont rigoureux et actualisés des savoirs scientifiques en évolution ?

Comment garantir une culture commune actualisée et la possibilité pour tous les stagiaires d'en bénéficier ?

2 - Mise en place d'une recherche-action collaborative avec une chercheuse du GRENE.MONDE

Nous avons décidé de mettre en place un groupe de travail collaboratif accompagné par une chercheuse. Marine Campedel du Grene Monde, qui propose une formation asynchrone aux étudiants en Master 2 MEEF 2D à l'ISFEC, a accepté de nous accompagner et de clarifier et faire dialoguer les différents courants. Cette modalité a été choisie car elle permet de mettre en dialogue neuro-éducation et neurosciences éducatives.

Pourquoi le choix du GRENE.MONDE ?

« Le GRENE.MONDE est un laboratoire de neurosciences et éducation. Il est constitué de 20 personnes membres, et de plusieurs partenaires de recherches.

Il a la particularité d'être un laboratoire mixte. Les disciplines scientifiques représentées sont multiples, comme la neurobiologie, la biologie, la psychologie cognitive. Elles sont associées aux disciplines des sciences humaines parce que le laboratoire se situe dans le champ de l'éducation dont il cherche à embrasser la complexité. Par ailleurs, il semble indispensable que le regard porté sur l'apprentissage ne soit pas unidirectionnel, c'est-à-dire, exclusivement neuroscientifique.

La logique de travail du GRENE.MONDE n'est pas de proposer des outils « clés en main », mais de susciter une réflexion sur l'apprentissage tout au long de la vie, au 21^e siècle, avec l'éclairage des neurosciences.

Il est souvent reproché aux théoriciens de l'apprentissage de proposer des résultats de travaux qui ne sont pas fondés sur la preuve. Il est reproché également aux neuroscientifiques d'appliquer rigoureusement la méthodologie de la recherche à l'éducation alors même que les facteurs humains, si dominants dans un groupe d'apprenants, viennent perturber les variables étudiées, ce qui supposerait aussi des failles dans la fiabilité des preuves. Il ne fait pas de doute que dès lors qu'une recherche, même en neurosciences de l'éducation, c'est-à-dire avec une dominante scientifique, intègre l'étude des comportements (même cognitifs) des êtres humains, toutes les variables ne peuvent être contrôlées. La relation entre les individus influence fortement les comportements, même (surtout ?) dans le cas d'une démarche expérimentale. Alors que faire ?

Le GRENE.MONDE se positionne comme un laboratoire intermédiaire, entre les sciences et les sciences humaines. Le type de recherche proposé est multiple, en fonction de la spécificité des structures accompagnées.

Enfin, chaque recherche n'est transposable à aucune autre structure. Elle est unique. Cet accompagnement de GRENE.MONDE est une formation à la recherche, respectant les représentations, les projets, et la formation des acteurs de chacune des structures. Il s'agit d'un apprentissage à la logique de la recherche pour les acteurs de la formation, pour favoriser tous les possibles pour les apprenants. »³⁸

3 - Étapes du début de notre recherche

3.1. Constitution d'un groupe de pilotage

Un groupe de pilotage composé de trois formatrices ayant réalisé un DU en neurosciences éducatives ou en neuro éducation, de la directrice de l'ISFEC AFAREC qui a réalisé des RAC neurosciences au sein de la DDEC 35 s'est constitué autour de la chercheuse.

3.2. Recensement des formateurs volontaires

Nous avons diffusé une information largement aux à l'ensemble des formateurs vacataires et permanents. Une communication a été proposée à tous ceux qui sont formés en neurosciences éducatives ou souhaitent enrichir leurs connaissances de l'apprentissage humain.

³⁸ Selon Pascale TOSCANI, document de référence pour mener une recherche-action, 2018

Les objectifs du pôle pour 2023/2024 ont été annoncés :

- Faire un état des lieux des pratiques en neurosciences éducatives dans les formations dispensées à l'ISFEC
- Faire un état des lieux des formateurs souhaitant approfondir ce champ
- Proposer un cadrage éthique et scientifique propre à l'ISFEC Ile de France
- Préparer une démarche de recherche-action de la mise en œuvre de l'apport des neurosciences éducatives en formation d'adultes à l'ISFEC IdF.

25 formateurs ont manifesté leur intérêt. Sur les 25, 10 ont suivi une formation ; 1 à l'UCO, 2 à LaPsyDé, 1 avec les Cogni'classes de Jean-Luc Berthier, 1 formatrice est en doctorat, 1 formateur a suivi une formation en neuro-didactique à Montréal, les autres ont suivi des MOOC.

Notre groupe témoigne de la diversité des pratiques des neurosciences en France actuellement. En effet, il existe :

- de nombreuses informations fiables qui circulent sur les neurosciences et leur appropriation dans les classes : sites variés (Ecole de la recherche, La main à la pâte/synapses) et séquences ATOLE/ADOLE/ADOLINE

- des DU pour approfondir ses connaissances, dont celui de Olivier Houdé et Grégoire Borst, qui ouvre des champs pédagogiques et sociaux.
- des associations qui tentent d'être des ponts entre praticiens et chercheurs, comme les Sciences cognitives dans la classe, avec le mouvement des Cogni'classes qui est très actif (refonte du site, proposition de cogni-forum, forums de discussion pour ceux qui cherchent et expérimentent ...)
- des occasions d'expérimenter dans sa classe, sur la base de protocoles clés en main (Léa/LaPsyDé)
- le développement d'un état d'esprit de chercheur pour tous, au GRENE Monde par exemple, avec le démarrage d'un réseau de p'tites Grenes.

3.3. Recensement des pratiques du groupe constitué

En septembre 2023, les participants ont recensé leurs pratiques à travers un questionnaire.

En janvier 2024, une réunion a permis de :

- Mettre en commun des constats sur les pratiques de formation (outillées ou non des NRS) : par exemple, ce qu'il faut garder ou amplifier, ce qu'il faut réduire ou éliminer (à la lumière de nos connaissances actuelles en neurosciences - occasion de dire plus précisément ce que chacun sait de sources sur ou non)
- D'exprimer des envies
- Sélectionner ceux qui nous paraissent les plus importants et qui devront être vérifiés, objectivés dans la mesure du possible
- Dégager les indicateurs sous-jacents de satisfaction / non satisfaction que l'on voudrait voir évoluer avec des nouvelles pratiques

3.4. Emergence de deux thèmes

La réunion de janvier a été organisée autour d'un travail en groupe pensé en trois temps.

Dans un premier temps, les formateurs ont mis en commun des constats sur les pratiques de formation (outillées ou non des NRS) : par exemple, ce qu'il faut garder/amplifier, ce qu'il faut réduire/éliminer à la lumière des connaissances actuelles en NRS. C'est une occasion de dire plus précisément ce que chacun sait de source sûre et d'exprimer ses envies.

Conclusion

Après un an de mise en place de la RAC, la moitié des formateurs poursuivent la démarche. Pour avancer sur les préoccupations des formateurs de s'appuyer sur l'apport des neurosciences dans leur scénario, nous ne pouvons pas faire l'économie de faire culture commune et de croiser les différents courants. D'où la réorientation de notre recherche autour de la question de la formation de formateurs.

Bibliographie

- Galand, B. et Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation*. Pul Presse universitaire de Louvain.
- Proust, J. (2019). *La métacognition, les enjeux pédagogiques de la recherche*. Conseil scientifique de l'Education nationale.
- Hattie, J., et Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. In *Handbook of research on learning and instruction* (p. 263-285). Routledge.
- Martinet, C. et de Chambrier, A.-F. et Sermier Dessemontet, R. (2021). *Concevoir des outils pédagogiques pour et avec les enseignant-e-s et les évaluer expérimentalement*. Dans *Raisons éducatives* 2021/N°25, 215- 233.
- Toscani, P. (2013). *Les neurosciences au cœur de la classe*. Chronique Sociale.
- Toscani, P. (2012). *Apprendre avec les neurosciences : rien ne se joue avant 6 ans*. Chronique Sociale.

Effets de la formation des adultes : le cas du Diplôme d'Université Neurosciences et Apprentissages tout au long de la vie (DU NRSA)

Christelle DELAPLACE et Béatrice NOËL-LEPELLETIER (IFUCOME, Angers)

Christelle Delaplace, (cdelapla@uco.fr) enseignant-chercheur à l'UCO, est actuellement responsable du DU NRSA. Elle est membre du LIRFE et enseigne en master MEEF, dans le DU NRSA, en licence de Sciences de l'Education et en licence de psychologie. Béatrice Noël-Lepelletier (blepelle@uco.fr), enseignante spécialisée et docteur en Sciences de l'Education, a été responsable du DU NRSA de 2018 à 2021. Elle enseigne en master MEEF, dans la formation CAPPEI et dans le DU NRSA.

Résumé

Le D.U. « Neurosciences et apprentissages tout au long de la vie » s'adresse aux enseignants, formateurs et professionnels de l'accompagnement et du soin. Cette recherche se propose d'étudier l'impact de cette formation sur la pratique et le parcours professionnels des personnes l'ayant suivie ainsi que sur leur développement personnel. Le vécu de la formation est également interrogé, du point de vue des obstacles et facilitateurs rencontrés.

Mots-clés

Formation des adultes, transformations, valorisation, obstacles, facilitateurs.

1 - Le Diplôme d'Université « Neurosciences et apprentissages tout au long de la vie »

Le DU « Neurosciences et apprentissages tout au long de la vie » (DU NRSA) se réalise dans le cadre de la formation continue. Ouvert en 2014, il est initialement destiné aux enseignants des 1^{er} et 2^d degrés. Rapidement, il accueille d'autres professionnels issus des domaines de la formation, de l'accompagnement, des ressources humaines et du soin. Les enseignants (1^{er}, 2^ds degrés, enseignement supérieur) sont néanmoins restés majoritaires jusqu'en 2020. Depuis, ils représentent la moitié des effectifs ; l'autre moitié regroupe les autres catégories professionnelles.

Malgré cette diversité de profils, les étudiants ont une préoccupation commune les ayant amenés à s'inscrire dans cette formation, celle d'intégrer les connaissances neuroscientifiques dans leurs pratiques professionnelles.

1.1. La formation des adultes

Le DU NRSA s'inscrit dans le champ de la formation des adultes. Rappelons que c'est la Loi Delors de 1971 sur l'organisation de la formation professionnelle continue en France qui introduit le vocable : « La formation professionnelle tout au long de la vie » (Gérard, 2009).

1.2. Définition et caractéristiques

Selon Barbier (2009), « la formation fait partie des activités d'éducation et, comme elles, s'efforce d'obtenir des transformations d'activités des sujets concernés, transformations donnant lieu à valorisations ». (Barbier, 2009, p.9). Il précise que même si la formation ne vise pas directement « la transformation des rapports des sujets avec leur environnement social, ni la construction d'un sentiment de bien-être, ni la transformation des attitudes par rapport au

travail, ni encore la construction de sens autour d'itinéraires de vie [...] » (Barbier, 2009, p.9), elle peut néanmoins avoir de tels effets complémentaires.

Selon les travaux de Knowles (1990) et de Mucchielli (1991), les adultes en formation présentent des caractéristiques particulières : ils visent un but concret ; se sentent responsables et engagés ; sont influencés par le groupe ; ressentent le besoin d'un accompagnement sans être dépendants ; ont conscience de leur situation, de leurs expériences, potentialités et faiblesses ; et peuvent résister au changement. L'ensemble de ces caractéristiques implique une clarification de leur demande.

Pour Carré et Caspar (2017) la vie d'adulte et le vieillissement constituent des obstacles à la formation chez les participants tandis que leurs compétences et leur motivation sont de réels facilitateurs.

1.3. *Les diplômes d'Université*

Les Diplômes d'Université font partie des diplômes d'établissement. Leur déploiement est régi par l'article L613-2 du code de l'éducation.

C'est la circulaire n°5 du 12 avril 1994 (RLR 430-2d) qui précise la spécificité des Diplômes d'Université, qui « sanctionne[nt] un parcours de formation spécifique, créé pour répondre à des besoins locaux ou régionaux non couverts par des diplômes nationaux. » Ce type de diplôme apparaît donc comme un complément aux diplômes nationaux, permettant de se spécialiser dans un domaine particulier.

2 - Question de recherche et objectifs

Le DU NRSA étant une formation universitaire qui s'inscrit dans la formation continue, nous souhaitons savoir si cette formation atteignait les objectifs énoncés par Barbier (2009) et si elle présentait les mêmes caractéristiques, obstacles et facilitateurs mis en évidence par Carré et Caspar (2017), Knowles (1990) et Mucchielli (1991). Notre question de recherche est donc la suivante :

Dans quelle mesure le Diplôme d'Université Neurosciences et Apprentissages tout au long de la vie favorise-t-il la transformation et la valorisation de l'activité des professionnels ?

Afin de poser les objectifs de notre recherche, nous nous sommes appuyées sur la définition de Barbier (2009) et sur les obstacles et facilitateurs abordés par Carré et Caspar (2017).

Notre 1^{er} objectif est ainsi de recueillir des informations sur le vécu de la formation par les professionnels ayant suivi le DU NRSA afin de mettre en évidence les obstacles spécifiques qu'ils ont rencontrés, mais aussi les facilitateurs sur lesquels ils ont pu compter.

Notre deuxième objectif est de repérer les transformations de leur activité et la valorisation à laquelle ces transformations ont pu donner lieu, ce qui correspond aux finalités de la formation énoncées par Barbier (2009).

Notre dernier objectif est d'investiguer les effets complémentaires, plus personnels, auxquels Barbier fait référence dans sa définition, en nous attachant à trois d'entre eux : la construction d'un sentiment de bien-être, le changement d'attitude vis-à-vis du travail, et la transformation des rapports avec l'environnement social.

3 - Méthodologie

Un questionnaire Microsoft Forms a été envoyé par courriel en mars 2023 à l'ensemble des personnes ayant participé au DU NRSA depuis 2014 jusqu'à la promotion 2021-2022, qu'elles aient suivi la formation jusqu'à son terme ou non et qu'elles aient obtenu leur diplôme ou non. Au total, 249 personnes provenant de huit promotions ont été contactées.

Le questionnaire est composé de trois parties. La première partie permet d'obtenir des informations sur le profil des répondants. La seconde explore le vécu de la formation par les répondants, les interrogeant sur les obstacles rencontrés et les facilitateurs. La dernière partie poursuit l'objectif de cerner les impacts de la formation chez ces derniers, mettant à jour les valorisations auxquelles la formation a pu contribuer et les transformations d'activités occasionnées.

4 - Résultats

Dans les données qui vont suivre, la somme des pourcentages ne sera pas égale à 100% pour deux raisons : 1) afin d'être synthétiques, nous ne présenterons pas les réponses minoritaires et 2) pour plusieurs questions, les répondants pouvaient choisir plusieurs réponses parmi les propositions.

4.1. Répondants

Nous avons obtenu les réponses de 118 répondants (47% de notre population), parmi lesquels nous comptons 80% de femmes et 20% d'hommes. Les domaines professionnels les plus représentés sont les suivants : l'enseignement (67%), la formation (11%), le domaine médical/paramédical (8%), l'éducation spécialisée (3%) et les domaines de l'animation/parascolaires (3%). Les répondants déclarent à 93% avoir suivi la formation jusqu'à son terme et à 79% avoir obtenu le diplôme.

4.2. Le vécu de la formation

4.2.1. Les obstacles

Le premier obstacle rencontré est l'équilibre entre vies professionnelle, personnelle et étudiante (58%). D'autres obstacles portent sur le rapport aux attendus universitaires, à savoir l'écriture du mémoire (37%), l'adoption d'une posture de chercheur (36%), l'écriture des dossiers de validation (15%) et la lecture d'ouvrages / articles scientifiques et professionnels (12%). Un autre obstacle cité est l'articulation entre la théorie et la pratique (22%). En revanche, notons que 7% des répondants estiment ne pas avoir rencontré d'obstacles pendant la formation.

4.2.2. Les facilitateurs

Nous avons interrogé les participants sur les facilitateurs externes et les facilitateurs internes.

Les premiers facilitateurs externes concernent les relations humaines : le soutien du groupe d'étudiants (78%), de l'entourage (56%), de l'employeur (30%), l'accompagnement proposé par les formateurs (47%), la responsable de formation (47%) et l'assistantat de formation (26%). D'autres facilitateurs externes sont choisis : les ressources de la bibliothèque universitaire (47%), la position géographique de la formation (21%), et les outils numériques à disposition (9%). Enfin, les enjeux professionnels bien définis ressortent également à hauteur de 15%.

Quant aux facilitateurs internes, explorés à l'aide d'une question ouverte, les répondants font principalement valoir leur motivation (26%), leur envie d'apprendre (21%), leur intérêt pour les contenus de la formation (15%), leur curiosité (14%) et leur persévérance (10%). Les réponses relèvent donc d'un certain état d'esprit, plutôt que de compétences.

4.3 Les transformations et valorisations

4.3.1. Les transformations professionnelles

Pour investiguer les transformations d'activité, nous avons posé deux questions ouvertes, l'une portant sur les connaissances en neurosciences réinvesties sur le terrain professionnel et l'autre, facultative, demandant de préciser la réponse en donnant des exemples concrets d'activités dans lesquelles ces connaissances avaient été intégrées.

Premièrement, les éléments les plus intégrés dans les pratiques sont ceux issus des cours directement en lien avec les neurosciences, à savoir ceux de l'unité d'enseignements « approche neuroscientifique » (58% des réponses) et de l'unité « Approche neuropédagogique » (37%). Concernant la première approche, arrivent en tête les connaissances liées à l'attention, aux émotions, à la mémoire et à la plasticité cérébrale ; concernant la seconde approche, on trouve la mémorisation (qui pourrait figurer aussi dans la première), la métacognition et des « mots-valises », tels que les quatre piliers de l'apprentissage (Dehaene, 2018).

Deuxièmement, concernant les exemples concrets d'activités ou pratiques, 85% des répondants se sont exprimés, évoquant 133 transformations. Une analyse thématique des réponses met en évidence que ces transformations relèvent d'une évolution de leur pédagogie (55), d'un développement de leur posture empathique (39), de la création d'ateliers neurosciences en classe (17) ou de modules de formation (8), d'interventions en établissement (4), et de la création de supports numériques (3).

Par exemple, plusieurs personnes dans l'enseignement citent des outils, tels que le baromètre des émotions, la collaboration, le débat, ou les pauses pour ressourcer l'attention. Dans la formation, une personne dit « varier les méthodes d'apprentissage en les adaptant au public accueilli : mise en place d'ateliers de jonglage, de l'alimentation, du sommeil et du *apprendre à apprendre*. »

Par ailleurs, de nombreuses réponses portent sur des démarches globales, traversant le quotidien de l'activité professionnelle. Par exemple, une personne liste : « la métacognition, la qualité de la relation à mes élèves, la bienveillance, la mise en confiance pour favoriser l'engagement actif » et au-delà, la « qualité de la relation aux familles, aux parents pour être davantage partenaires ». Une personne dans l'animation en charge de « la transition inclusive des structures culturelles » dit que « ce prisme des neurosciences permet un ancrage plus pertinent dans la conception universalisante ».

4.3.2. Les valorisations

Au sujet des valorisations de leur travail auxquelles le DU NRSA aurait pu contribuer, les répondants mettent particulièrement en avant la conduite de nouveaux projets, individuels (58%) et collectifs (36 %). Ils sont également nombreux à indiquer que la formation leur a permis de renforcer leur crédibilité auprès des autres acteurs de leur terrain professionnel (47%). D'autres réponses, moins nombreuses, ont trait à des changements professionnels, de l'ordre du changement de poste, de statut ou d'activité au sein de la même organisation (11%), ou d'un changement d'employeur avec ou sans changement d'activité ou de poste (2% et 8%, respectivement). Enfin, seuls 3% indiquent avoir pu profiter d'une augmentation de leur rémunération, ce qui n'est pas étonnant puisque les répondants exercent en grande partie dans l'enseignement, ce qui implique une évolution salariale soumise à une grille prédéfinie.

Il est intéressant de noter qu'à la demande de précisions au sujet de leur réponse à cette question, 19% des répondants indiquent être devenus formateurs après le DU NRSA (parmi lesquels certains n'ont pourtant pas coché dans leur réponse précédente un changement d'activité).

4.4 Les effets complémentaires

Outre les effets de nature professionnelle de la formation, de nombreux répondants rapportent des effets complémentaires. Ils sont 53% à noter un renforcement de la confiance en soi : « La formation m'a permis de retrouver confiance en moi » ; et 47 % à avoir bénéficié d'une reconnaissance de leurs nouvelles compétences dans leur environnement social et/ou familial. Une évolution de leurs attitudes par rapport au travail (motivation au travail, relations professionnelles, engagement...) est également mise en avant par de nombreux répondants (42%). Enfin, la formation a eu un impact positif sur leur bien-être pour 31% d'entre eux : « c'était une bouffée d'oxygène » ; « j'ai le sentiment d'être à ma place ». Il est important de préciser que 13% des personnes interrogées n'ont pas remarqué d'effets complémentaires de la formation.

5 - Discussion

Notre premier objectif était d'appréhender le vécu de leur formation par les étudiants du DU NRSA afin de mettre en évidence les obstacles qui avaient été les leurs et ce qui avait pu faciliter leur parcours de formation. Nos résultats ont permis d'identifier comme principal obstacle l'équilibre difficile à trouver entre vies professionnelle, personnelle et étudiante. Nous pouvons rapprocher cette réponse de l'obstacle énoncé par Carré et Caspar (2017) concernant la vie d'adulte des personnes en formation professionnelle.

Le deuxième obstacle identifié est la difficulté à se conformer aux exigences universitaires, ce qui semble spécifique aux Diplômes d'Université et en l'occurrence au DU NRSA, qui implique de prendre une posture de chercheur et de rendre des travaux de validation scientifiquement exigeants. On note ici une forme de résistance au changement (Mucchielli, 1991).

Enfin, le troisième obstacle dans l'ordre de fréquence est l'articulation entre théorie et pratique, qui pourrait également être spécifique aux formations universitaires, durant lesquelles les apports théoriques sont nombreux, et demandent une appropriation individuelle par l'étudiant, afin de transférer dans la pratique ce qu'il a appris. Dans le DU NRSA, des temps de cours sont consacrés à cette articulation, mais il semble que certains étudiants aient eu besoin de davantage d'activités et de temps de réflexion relatifs à une mise en pratique et un transfert sur le terrain professionnel. Quant aux facilitateurs de la formation, les relations interpersonnelles sont plébiscitées. Le soutien des autres et l'accompagnement des personnels de la formation apparaissent comme des éléments clés dans le bon déroulement du cursus. Nous retrouvons ici les caractéristiques de la formation des adultes (Knowles, 1990 ; Mucchielli, 1991) que sont l'importance du groupe et de l'accompagnement. Au niveau intrapersonnel, la motivation et des concepts proches, tels que l'envie, l'intérêt et la curiosité apparaissent comme des essentiels, confirmant l'approche de Carré et Casper (1997).

Ensuite, notre deuxième objectif était de recueillir de la part des répondants leur perception des transformations et valorisations issues de leur formation, selon les finalités énoncées par Barbier (2009).

Du point de vue des transformations, nous avons interrogé les participants au sujet des connaissances neuroscientifiques qu'ils avaient eu l'occasion d'intégrer dans leurs pratiques professionnelles, suite à leur suivi du D.U. Nous leur avons également demandé d'apporter des exemples concrets d'activités. Les réponses collectées mettent principalement en avant des connaissances en lien avec les fonctions cognitives (mémoire, attention), les émotions et la plasticité cérébrale. La métacognition apparaît également comme un élément important qui s'intègre dans les pratiques. Pour nombre de personnes, cette formation enclenche aussi la dynamique nécessaire pour créer des ateliers en classe, en établissement, ou en structure de formation.

Les valorisations que les répondants rapportent relèvent de trois pôles : la mise en place de projets, le renforcement de la crédibilité auprès de la communauté professionnelle et le changement d'activité, poste ou employeur. En revanche, les valorisations financières apparaissent très peu fréquentes.

Enfin, le troisième objectif était de déterminer quels étaient les effets complémentaires de la formation remarqués par les participants. Nous retrouvons bien dans les réponses émises trois effets complémentaires énoncés par Barbier (2009), à savoir en premier lieu le renforcement de la confiance en soi, ensuite la reconnaissance de nouvelles compétences dans l'entourage, puis l'évolution positive des attitudes par rapport au travail, telles que la motivation au travail, l'engagement, et les relations professionnelles et enfin, un meilleur sentiment de bien-être.

Conclusion

A l'initiative de ce travail, nous nous étions demandées dans quelle mesure le DU NRSA pourrait favoriser la transformation et la valorisation de l'activité des professionnels. Les données recueillies ont pu mettre en évidence que des transformations, donnant lieu à valorisation, étaient bien identifiées par les répondants de notre enquête. En effet, l'intégration dans les pratiques des contenus théoriques de la formation est présente pour la grande majorité des répondants, leur permettant de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques ainsi que de mettre en place pour certains de nouveaux ateliers auprès des apprenants. Les valorisations subséquentes sont surtout de l'ordre de la mise en place de nouveaux projets et d'un gain de crédibilité dans la sphère sociale.

Nous souhaitons également connaître les effets complémentaires de la formation sur les personnes y ayant participé. Ils se sont avérés nombreux : renforcement de la confiance en soi, reconnaissance par l'entourage de nouvelles compétences, évolution positive des attitudes par rapport au travail et bien-être augmenté.

Concernant le vécu de la formation, notre étude a mis au premier plan l'accompagnement comme élément facilitateur dans la formation des adultes, représentant de ce fait l'un des essentiels à mettre en œuvre dans un Diplôme Universitaire. Des difficultés ont aussi été pointées, principalement en lien avec les attendus académiques pour la validation du diplôme. Il semble important de trouver une juste mesure dans les exigences universitaires et le nombre de travaux de validation et c'est cette démarche de rationalisation que nous continuerons à mettre en œuvre dans notre DU NRSA.

Bibliographie

- Barbier, J.-M. (2009). Le champ de la formation des adultes. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dirs.), *Encyclopédie de la formation*. Presses universitaires de France.
- Carré, P., & Caspar, P. (2017). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Dunod.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre !* Odile Jacob.
- Gérard, F. (2009). Ce que travailler « dans la formation » veut dire. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dirs.), *Encyclopédie de la formation*. Presses universitaires de France.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Les Editions d'Organisation.
- Mucchielli, R. (1991). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. ESF.

Partie 3 - Projet de l'Enseignement catholique et anthropologie chrétienne au cœur des pratiques

L'école catholique et la laïcisation de l'enseignement en France (1870-1914)

Jean-Baptiste Murez (ISFEC La Salle-Mounier)

Jean-Baptiste MUREZ (j.murez@icp.fr) est chercheur à l'Institut Catholique de Paris et membre de l'UR « Religion, Culture et Société » (EA 7403),

Résumé

Après un début de XIX^e siècle plutôt favorable à l'école catholique, les républicains au pouvoir à partir de 1877 cherchent à lutter contre la vision éducative de l'Église. L'école publique où elle était grandement présente est laïcisée entre 1880 et 1886, puis les congrégations et leurs écoles privées sont menacées (1901-1914). Malgré cela, l'école catholique s'adapte, subsiste en se transformant. Elle perdure malgré les crises.

Mots-clés

Congrégations. Laïcisation. Troisième République. Enseignement.

Introduction : un long XIX^e siècle

La première partie du XIX^e siècle est globalement favorable aux écoles catholiques. À partir de la réorganisation scolaire napoléonienne, l'intérêt de l'État rejoint celui de l'Église. La seconde cherche à récupérer par l'éducation une partie du terrain perdu lors de la Révolution, le premier voit en elle une force capable d'organiser un secteur à reconstruire. Il s'y intéresse encore peu, négligeant surtout l'école primaire, ordre d'enseignement ne conduisant pas au baccalauréat et aux études supérieures³⁹. Le phénomène est surtout congréganiste, le clergé diocésain n'ayant pas les moyens de prendre en charge l'éducation. Ainsi, aidés par des laïcs zélés, les écoles des frères ou des sœurs fleurissent. Privées (liberté de l'enseignement primaire en 1833), mais aussi publiques, les lois permettant que les écoles des congrégations soient considérées comme telles si le besoin s'en fait ressentir⁴⁰. Cette situation arrange beaucoup de monde jusqu'aux années 1880. Les congrégations sont organisées, ont des moyens, une méthode, la pédagogie catholique de l'époque apprend à obéir à l'autorité étatique⁴¹.

1 - Les débuts de la Troisième République

1.1. L'état des lieux en 1870

Il peut toutefois s'agir d'un trompe-l'œil et il ne faut pas négliger des changements à partir des années 1860. Le Second Empire, empêtré dans des querelles concernant le Saint-Siège, se fait moins favorable aux congrégations, et ses opposants républicains relèvent la tête. Des ligues pour favoriser l'enseignement laïque sont créées, des conflits éclatent autour des propriétés et de la place des religieux dans l'école publique. En effet, en 1866 il y a 2.3 millions d'enfants dans les écoles primaires laïques et publiques, 1.15 dans les écoles congréganistes publiques et 554.000 « seulement » dans les écoles congréganistes privées⁴². Malgré des disparités régionales (présence très forte dans le Lyonnais, dans l'ouest ou le nord, moindre

³⁹ Les deux degrés successifs datent de 1937.

⁴⁰ Article 9 de la loi Guizot, *Education.gouv.fr*. <https://www.education.gouv.fr/loi-sur-l-instruction-primaire-loi-guizot-du-28-juin-1833-1721>

⁴¹ La place manque pour nuancer tous ces points. Voir Curtis, Sarah A. (2002). *L'enseignement au temps des congrégations. Le diocèse de Lyon (1801-1905)*, Presses universitaires de Lyon.

⁴² Launay, M. (1988). *L'Église et l'école en France, XIX^e XX^e siècles*, Desclée, p. 84.

dans le Bassin parisien ou l'Orléanais), il s'agit d'une place importante. À une époque où beaucoup d'enfants vont déjà à l'école, une part non négligeable de ceux-ci fréquente de fait des établissements catholiques. Cela explique que dès la chute du Second Empire du fait de la guerre de 1870, des municipalités républicaines en dehors de tout cadre légal laïcisent les écoles publiques congréganistes : à Saint-Etienne, à Lyon, à Paris, en Algérie, ailleurs encore⁴³.

1.2. L'ordre moral

Toutefois, un bref reflux s'opère par la suite. Pendant les premières années du régime, le pouvoir est aux mains de monarchistes arrivés après la défaite de la France face à l'Allemagne en 1871 : ils rassurent. On parle « d'ordre moral ». Ce sont grandement des catholiques, qui protègent les écoles confessionnelles publiques laïcisées de force, avec rappel à la loi et des décisions de justice cassées.

C'est aussi dans ce contexte qu'est votée la loi dite « Laboulaye », qui permet l'apparition d'un enseignement supérieur libre (1875)⁴⁴. Dans son sillage, les cinq universités catholiques (Paris, Lyon, Angers, Toulouse et Lille) sont créées. Pendant cinq ans, elles portent ce titre et bénéficient de jurys mixtes, où interviennent des professeurs de l'État dans la diplomation. Toutefois, cette période dure peu. Les monarchistes sont divisés et ne parviennent pas à s'entendre sur les modalités du retour d'un roi en France. Une crise politique s'engage, où ils ont le dessous.

2 - Une question secondaire ?

L'arrivée des républicains anticléricaux au pouvoir à partir des élections législatives de 1877 et de la conquête du Sénat en 1879 modifie le contexte, encore qu'il faille préciser comment. La question scolaire est-elle importante pour eux ? Oui et non. Les normes éducatives comptent peu en fait. C'est le côté politique qui importe : selon les Républicains seul un système étatique et obligatoire d'enseignement, laïque, coupé de l'Église pourra permettre de républicaniser la société, et notamment les campagnes⁴⁵.

En effet, ils jugent l'école catholique rétrograde, nostalgique des régimes autoritaires, et surtout de la monarchie. Elle serait aussi incapable de préparer la Revanche face à l'Allemagne, la défaite étant vue également comme intellectuelle⁴⁶. La question est donc avant tout politique. Jusque-là, tout en l'encadrant, l'État avait plutôt laissé faire l'Église, car tout le monde y trouvait son compte.

2.1. Les lois Ferry et leur application

2.1.1 La République aux mains des républicains

C'est dans ce contexte qu'il faut replacer les débats dans les assemblées. La Troisième République cherche avant tout à républicaniser, par l'armée mais aussi et surtout via l'éducation. C'est pour cela que les premières grandes lois des républicains au pouvoir sont éducatives. Dès 1880, la fin des jurys mixtes est décidée, comme le monopole des grades universitaires.

⁴³ Sicard, G. (1995), L'offensive de laïcisation de 1870-1871. *Revue d'histoire de l'Église de France* (206), 35-43.

⁴⁴ Prélot, P.-H. (2012). La loi de 1875 et la genèse des universités et instituts catholiques en France. Dans Bedouelle, G.-T et Landon, O. *Les universités et instituts catholiques, regards sur leur histoire* (p. 113-127). UCO.

⁴⁵ Launay, *Op. cit.*, p. 71.

⁴⁶ Voir le fameux livre de Renan, *Réforme intellectuelle et morale de la France*.

La perte du titre d'université est imposée aux cinq « Cathos », ce qui est très durement ressenti :

« Le titre et la prérogative universitaire nous ont été enlevés. Nos professeurs, après avoir siégé à côté des maîtres de l'enseignement officiel, après avoir échangé avec eux non seulement des rapports de parfaite courtoisie mais des témoignages d'estime et de confiance réciproques, se voient éloignés d'une fonction qu'ils avaient remplie avec honneur⁴⁷. »

La même année, la loi Sée crée un secondaire public féminin. Le texte est plus anticlérical que féministe. Il vise à donner une alternative laïque aux familles, ce type d'enseignement étant alors quasiment uniquement aux mains de l'Église. Ensuite les débats portent sur la manière de laïciser les écoles publiques : avant l'obligation, la gratuité est voulue, car on ne peut pas imposer ce qui est payant. Cela est mal vu par beaucoup de catholiques qui craignent le coût d'une telle mesure et qu'elle contraigne de manière biaisée les parents (pourquoi payer un service devenu gratuit ?)⁴⁸.

2.1.2. La laïcisation de l'école primaire publique

C'est certes Ferry qui domine de sa stature cette époque car il est ministre de l'Instruction Publique, mais aussi président du conseil. Toutefois c'est par intermittence et de 1879 à 1885 seulement. Il ne faut pas oublier la face plus cachée de tout un courant éducatif républicain qui s'est fait connaître dans les années 1860 et dont Paul Bert ou Ferdinand Buisson sont d'éminents représentants. Les deux textes passés à la postérité portent quand même le nom de « lois Ferry ». Celui de 1881 instaure la gratuité de l'école primaire publique. Celui de 1882 laïcise ses programmes, ce qui est une révolution : l'instruction morale et religieuse est remplacée par l'enseignement moral et civique⁴⁹.

De plus, certaines congrégations sont momentanément chassées, comme les Jésuites. Leur influence est crainte, notamment car ils forment les élites, et une vraie vague d'antijésuitisme secoue le pays. Toutefois, il faut nuancer. Ces lois ne concernent que l'enseignement public et surtout l'ordre primaire. Jamais l'école privée n'a été interdite, ni le supérieur privé. La notion de liberté de l'enseignement est déjà très forte dans la société française. Notons toutefois que, pour parachever ces textes, une loi de 1886 laïcise le personnel des écoles primaires publiques, peu à peu remplacé par des maîtres laïques formés dans les écoles normales.

2.2. L'ouverture d'écoles libres

Ne négligeons pas non plus la réponse des congrégations qui ouvrent des écoles privées pour remplacer leurs écoles publiques laïcisées, ce qui est permis par les lois. C'est globalement un succès et les congrégations conservent deux tiers de leurs élèves, voire plus. Par exemple chez les lasalliens on passe de 275.000 élèves à 250.000, soit une perte minime. Les religieux déploient des stratégies auprès des parents, ceux-ci organisent de vraies ligues et groupes de pour leur venir en aide. L'Église s'appuie aussi sur de puissantes sociétés comme la SGEE⁵⁰ et la presse (les *Croix* de province, les *Semaines religieuses* des diocèses).

C'est une réaction défensive, mais qui fonctionne. D'ailleurs, rien n'est légalement réglé : les congrégations chassées reviennent en France discrètement et se réinstallent, comme les Jésuites de Lille. Des laïcs ont gardé les écoles pour eux, des religieux ont fait semblant de se

⁴⁷ Archives de l'Institut Catholique de Paris, Série A : Assemblée générale des évêques fondateurs et protecteurs de l'ICP, carton A2, 1880-1883, lettre des évêques fondateurs aux clergé et fidèles du diocèse, sans date.

⁴⁸ Notons quand même que beaucoup d'écoles lasalliennes sont gratuites.

⁴⁹ Art. 1, *Legifrance*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006070887>

⁵⁰ Société générale d'éducation et d'enseignement.

séculariser. Ainsi en 1901 il y a 4.5 millions d'enfants dans le primaire public laïque, mais 253.000 encore dans le primaire public congréganiste et 1.3 dans le primaire congréganiste privé, plus des écoles diocésaines⁵¹. Ces affaires prennent du temps. Il reste ainsi de nombreux congréganistes dans les écoles publiques malgré les lois : 36% des femmes dans le public sont encore des sœurs à Lyon en 1891 (0.5% d'hommes)⁵². Elles sont plus difficiles à remplacer que les hommes, notamment car les écoles normales de femmes manquent.

3 - Les lois anticléricales de 1901 et 1904 et leurs conséquences

3.1. Le contexte en 1901

Le grand changement intervient plutôt en 1901. Dans un contexte de défense républicaine, lié à l'affaire Dreyfus, et de méfiance réciproque entre l'Église et l'État, est votée la fameuse loi de 1901 sur les associations⁵³. Or, son titre III parle des congrégations et prévoit que celles existant sans autorisation la demandent à l'État. Rétrospectivement, ce texte a permis de leur donner une existence légale, car beaucoup n'en avaient pas. Toutefois, à l'époque, la majorité des demandes est repoussée, car le gouvernement et la chambre sont anticléricaux. De plus, certains instituts religieux comme les Jésuites ont même refusé de jouer le jeu légal et sont partis d'eux-mêmes de France. Entre départ volontaire et fermetures d'écoles par suite des refus d'autorisation, le bilan est lourd pour l'école catholique, bien que certaines structures puissent se reconstituer aux portes de la France⁵⁴.

3.2. Le départ de nombreuses congrégations

D'autres se maintiennent un temps car sont autorisées, à l'instar des frères des écoles chrétiennes, et ce depuis 1810. Voilà pourquoi une autre loi est votée en juillet 1904 qui interdit tout enseignement aux congréganistes, même autorisés. Les conséquences sont grandes, beaucoup de congrégations hospitalières ou contemplatives ayant aussi des écoles pour s'assurer un revenu. Chez les lasalliens, 800 des 1350 écoles sont fermées dès 1904, et une bonne partie des autres par la suite, au fur et à mesure de la parution des décrets de fermeture⁵⁵.

L'État se donne les moyens, de sa politique même s'il y a des accommodements : la loi se laisse dix ans pour fermer les écoles congréganistes en attendant de trouver des remplaçants laïques (des enquêtes sont faites dans les académies⁵⁶). Cela ne signifie toutefois pas la fin de l'école catholique. De nombreuses se reconstituent en Italie, Espagne et surtout Belgique. De plus, en France les écoles privées non-congréganistes se développent en conséquence à partir de 1904-1905.

3.3. Un renforcement des écoles diocésaines

La fameuse loi de 1905 qui parachève l'édifice a finalement moins de conséquences que ce qui a été décrit plus haut et elle n'était pas inscrite à l'avance. De manière plus inattendue, déliant les confessions de l'État, elle libère aussi l'Église et lui permet de s'organiser. Le rôle des évêques est ici important, ainsi que des groupes de laïcs tenant à une éducation

⁵¹ Les religieux n'ont pas encore pu être remplacés par des maîtres laïques. Launay, *op. cit.*, p. 84.

⁵² Curtis, *Op. cit.*, p. 175.

⁵³ Voir Sorrel, C. (2003). *La République contre les congrégations. Histoire d'une passion française (1899-1904)*. Cerf.

⁵⁴ Nous avons spécifiquement étudié celles parties en Belgique. Murez, J. B. (2025), *L'exil des religieux français en Belgique (1900-1914)*. Presses Universitaires de Rennes.

⁵⁵ Dont on peut suivre la trace dans le *Journal officiel de la République française*.

⁵⁶ Archives Départementales du Rhône, sous-série 6V, clergé régulier catholique, carton 92 : Fermeture des écoles congréganistes, laïcisation, circulaires et demandes de renseignements, enquête et statistiques, circulaire chiffrée du président du conseil aux préfets de France, sans date précise (1904).

chrétienne pour leurs enfants. Après l'éviction des congrégations, ils prennent les choses en main, ce qui conduit à un renforcement des écoles diocésaines et à la création d'écoles normales catholiques pour former des laïcs.

Finalement, les années 1901-05 ne permettent à l'enseignement public que de gagner 6% d'élèves supplémentaires⁵⁷. De plus, l'influence des congrégations met longtemps à disparaître. D'une part une bonne partie des religieux continue à enseigner dans les écoles diocésaines, comme sécularisés. D'autre part, certaines de leurs structures continuent d'œuvrer depuis l'étranger et/ou rentrent en France après 1918. Le changement est un mouvement de fond qui s'étend jusqu'à 1945, et au-delà.

Conclusion

Avant cela, on peut dire que les années 1870-1914 sont essentielles dans l'histoire de l'enseignement en France, à la fois pour l'école publique et l'école privée. La première voit la fin progressive d'une présence très importante de congréganistes, qui l'auront marquée profondément. En revanche, la seconde est peut-être secouée par les épreuves mais est aussi plus clairement définie. L'école catholique, qui se confond pendant longtemps avec l'école congréganiste publique, ressort de ces années plus privée qu'avant, mais aussi plus diocésaine.

Bibliographie

- Curtis, Sarah A. (2002). *L'enseignement au temps des congrégations. Le diocèse de Lyon (1801-1905)*, Presses universitaires de Lyon.
- Launay, M. (1988). L'Église et l'école en France, XIX^e XX^e siècles, Desclée, p. 84.
- Lanfrey, A. (1995), De l'école congréganiste à l'école catholique, *Revue d'histoire de l'église de France* (206), 47-61.
- Murez, J.-B. (2025), L'exil des religieux français en Belgique (1900-1914). Presses Universitaires de Rennes.
- Prélot, P.-H. (2012). La loi de 1875 et la genèse des universités et instituts catholiques en France. Dans Bedouelle, G.-T. et Landon, O. *Les universités et instituts catholiques, regards sur leur histoire* (p. 113-127). UCO.
- Sicard, G. (1995), L'offensive de laïcisation de 1870-1871. *Revue d'histoire de l'Église de France* (206), 35-43.
- Sorrel, C. (2003). *La République contre les congrégations. Histoire d'une passion française (1899-1904)*. Cerf.

⁵⁷ Lanfrey, A. (1995), De l'école congréganiste à l'école catholique, *Revue d'histoire de l'église de France* (206), p. 50.

Qu'est-ce qui ferait la catholicité d'un établissement scolaire ?

Matthieu POMMIERS (ISFEC François d'Assise, Bordeaux)

Matthieu POMMIERS (direction@isfecfrancoisdassise.fr) est formateur, responsable de formation et directeur de l'ISFEC François d'Assise. Il est membre du Laboratoire CERES, de l'Institut Catholique de Toulouse.

Résumé

Dans un monde largement sécularisé où les établissements catholiques d'enseignement accueillent des publics, élèves comme adultes, très majoritairement peu christianisés, et si dire la catholicité des établissements passait par la mise en œuvre au quotidien de pratiques éducatives, pédagogiques ou relationnelles qualifiées ? C'est l'objet de la recherche ci-dessous décrite organisée en 3 étapes : une enquête quantitative en ligne ayant recueilli 1634 retours, une enquête qualitative auprès d'un panel de 50 acteurs et enfin des enquêtes de terrains autour des thématiques saillantes ressorties des enquêtes pour vérifier les hypothèses énoncées.

Mots-clés

Hospitalité, liberté, communauté, accompagnement, espérance, mission du chef d'établissement, charisme

1 Une recherche originale

La conclusion des travaux que nous partageons est le résultat d'une démarche originale pour plusieurs raisons.

1.1. Une recherche plurielle

Conscient de la pluralité des établissements catholiques d'enseignement, nous avons souhaité pour conduire cette recherche, travailler main dans la main avec l'Institut Catholique de Toulouse, les ISFEC François d'Assise, Midi Pyrénées et Saint Joseph, l'Institut De La Salle et des membres de l'URCEC afin de pouvoir croiser les réalités mais aussi les expériences et les expertises.

Pour enrichir encore cette expertise, l'équipe de recherche a été composée d'enseignants chercheurs (sociologues, théologiens, philosophes) mais aussi de praticiens exerçant au quotidien dans des établissements catholiques d'enseignement de différentes réalités et à différentes responsabilités. Ainsi l'équipe compte-t-elle des enseignants, des chefs d'établissements, des adjoints en pastorale scolaire, des représentants des tutelles, des formateurs.

1.2. Une recherche donnant la parole aux acteurs de l'Enseignement catholique

Dès le début de la recherche il a été décidé de travailler non pas à ce qui théoriquement devrait faire qu'un établissement puisse être qualifié de catholique en référence à tel ou tel texte, telle ou telle origine, mais bel et bien à ceux qui y vivent au quotidien, ceux qui le choisissent, ceux qui l'animent en disent. Pour que la réflexion rejoigne le plus grand nombre, nous avons

d'abord publié chez Bayard en août 2019 un ouvrage intitulé « Eduquer c'est-à-dire ? »⁵⁸ avec pour objectif d'inviter tous ceux qui le souhaiteraient à s'interroger sur le sens de toute éducation. En décembre de la même année, nous avons diffusé par voie électronique une enquête quantitative invitant élèves, personnels enseignants et de droit privé exerçant dans les établissements, familles, etc., à indiquer ce qui pour eux ferait qu'un établissement soit catholique ou au contraire l'empêcherait de prétendre à ce qualificatif. Nous avons recueilli 1634 réponses (de personnes volontaires et non sélectionnées dans un panel fidèle à la réalité de l'Enseignement catholique). Les réponses ont été étudiées, analysées et soumises aux réflexions des sociologues, théologiens et philosophes du groupe s'appuyant notamment sur divers ouvrages de Christoph Théobald. Le fruit de ce travail a débouché sur l'élaboration d'une grille d'entretiens semi-directifs autour de 4 grands thèmes : l'accueil, la liberté, le sens de la vie et le style. Pour cette enquête qualitative cette fois, un panel de 50 profils a été déterminé, composé de 10 élèves (3 collégiens, 6 lycéens et 1 étudiant⁵⁹), 10 enseignants (3 du 1^{er} degré et 7 du 2^d degré), 10 personnels de droit privé (4 en école, 3 en collège, 2 en lycée, 1 en enseignement supérieur), 10 chefs d'établissement (7 du 1^{er} degré, 2 du 2^d degré, 1 de l'enseignement supérieur), 10 parents et enfin 10 extérieurs aux établissements eux-mêmes (évêque, universitaire, inspecteur, directeur diocésain, élu, délégué de tutelle). Ces profils ont été pris volontairement dans des établissements sous tutelle diocésaine et congréganistes, dans des lieux différents et dans des réalités et taille différentes et en veillant à la parité hommes et femmes. Le traitement des verbatims de ces 50 entretiens a conduit le groupe de recherche à identifier 7 thématiques où se joueraient pour les acteurs actuels de l'Enseignement catholique plus particulièrement au quotidien l'expression de la catholicité d'un établissement scolaire. 7 thématiques que le groupe a souhaité vérifier dans des enquêtes de terrain. Des enquêtes où on est allé vérifier auprès de différentes structures et différents acteurs du réseau de l'Enseignement si par exemple, la question de l'accueil et de l'hospitalité était vraiment comme les enquêtes le pressentaient un enjeu pour dire et vivre la spécificité du projet de l'Enseignement catholique auprès de personnes qui n'en ont pas aujourd'hui la grammaire pour différentes raisons. A l'issue de ces enquêtes de terrain (dont certaines sont encore en cours), le groupe a décidé de rédiger à 7 plumes un ouvrage⁶⁰ permettant à tous les éducateurs et toutes les communautés éducatives qui le souhaiteraient d'interroger ses pratiques autour de l'une ou l'autre des thématiques pour tenter de toujours mieux les habiter comme un lieu, un moment, un geste qui ferait vivre et partager l'anthropologie qui anime le projet spécifique de l'Enseignement catholique.

2 - 7 thématiques pour vivre et dire à tous le projet de l'Enseignement catholique

2.1. Une question d'accueil ou d'hospitalité ?

Les acteurs interrogés mentionnent très régulièrement que c'est bien la qualité de l'accueil qui dit ou ne dit justement pas la catholicité d'un établissement. C'est en tout cas un point crucial à mettre en écho avec le concept d'hospitalité omniprésent dans la Bible pour dire chaque jour davantage au quotidien aux élèves, aux personnels, aux familles, aux partenaires le cœur même du projet spécifique de l'Enseignement catholique. Une question à travailler sans cesse tant elle est exigeante et difficile et, en même temps, emblématique du caractère catholique d'une école.

⁵⁸ LOURME Louis (sous la direction de), *Eduquer c'est-à-dire ? Anthropologie chrétienne et éducation*, Bayard, août 2019, Code ISBN 978-2-227-49644-6

⁵⁹ Le sujet a été jugé trop complexe pour des élèves d'école primaire.

⁶⁰ Louis LOURME (dirigé par), *Afin que nous portions du fruit. Missions d'une école catholique*, Bayard, Août 2024, ISBN : 978-2-8573-3661-7

2.2. Une question de liberté dans une école très réglementée ?

Il est intéressant de noter ici que si la question de la liberté est régulièrement mentionnée comme un élément important par la majorité des personnes interrogées, elle est immédiatement associée à la mention de la discipline, du respect de la règle ou encore à la sanction. Et pourtant là encore, c'est bien à l'éducation à la liberté, à l'autonomie que les gens d'aujourd'hui reconnaissent l'originalité de la Parole de Dieu, la modernité de l'annonce de Jésus Christ et du projet de l'Enseignement. Une éducation à la liberté à développer en des temps où il est tout à la fois nécessaire de redire le non négociable (la loi au sens biblique du terme) comme tout ce qui touche à la dignité humaine et l'indispensable liberté de chacun à honorer et favoriser.

2.3. Une question de « faire communauté » ?

L'ensemble des enquêtes indique que la qualité de vie de la communauté scolaire serait un signe de la catholicité d'un établissement scolaire. Une question à approfondir pour en comprendre les ressorts et les limites car si la communauté dépend des personnes qui la composent elle dépend aussi du projet qui la porte et la rassemble.

2.4. Une question de modalités d'accompagnement ?

Le mot accompagnement ressort très souvent dans la bouche des acteurs et structures interrogés, indiquant ainsi combien l'accompagnement des élèves, des enseignants, des familles, des personnels de droit privé, des chefs d'établissement serait signifiant pour dire la spécificité du projet de l'Enseignement catholique. Des réflexions qui interrogent nos pratiques et invitent tous les acteurs à redoubler d'attention vis-à-vis de ce geste professionnel essentiel et ses modalités de mise en œuvre.

2.5. Une question d'espérance ?

L'espérance est au cœur même de l'évangile, plus encore dans une époque où la morosité serait de bon ton. Néanmoins, il est surprenant de noter que cette question n'est quasiment pas abordée dans les enquêtes réalisées. Un sujet à remettre à l'ordre du jour au cœur des communautés éducatives et à habiter car elle est bien identifiée par l'infime minorité qui s'exprime sur le sujet comme une spécificité qui fait qu'une école est concrètement catholique.

2.6. Une question de modalités d'exercice de la mission de chef d'établissement ?

Pour la très grande majorité des élèves, personnels, enseignants, représentants des tutelles et chefs d'établissement eux-mêmes, la manière dont celui ou celle qui a reçu mission l'habite est un facteur essentiel pour dire la catholicité d'un établissement. Une expression qui semblerait davantage toucher quand elle est incarnée authentiquement et assumée dans ses limites et fragilités même.

2.7. Une question de référence à des fondateurs ou à une histoire ?

L'enquête quantitative identifie clairement deux critères discriminants faisant qu'un établissement est qualifié plus facilement que d'autres de catholique : la taille et la référence à la vie concrète, humaine, sensible d'un fondateur inscrit dans l'histoire. Au-delà des 400 élèves, les acteurs d'une communauté, sauf organisation particulière, peinent à y discerner une qualité de relations permettant à tous de se connaître et reconnaître ce qui serait pour beaucoup de nos contemporains un signe de l'évangile. De la même manière, les établissements pouvant se référer à une tradition, un charisme sont plus facilement reconnus comme catholiques. Cela renvoie à toutes les communautés la question de ce qui, et plus encore de Celui qui fonde son agir éducatif. Une question indispensable car pour la plupart des acteurs et utilisateurs de l'enseignement catholique ce sont bien les visées anthropologiques concrètes, explicites, communément admises et déclinées dans des gestes

professionnels éducatifs et pédagogiques congruents qui disent avant tout la catholicité d'une école.

Des réflexions à partager avec l'ensemble des membres des communautés éducatives pour qu'ainsi chacun puisse trouver dans les écoles catholiques des raisons de grandir, croire et d'espérer.

Bibliographie

DANIELOU Madeleine, *L'éducation selon l'esprit*, Plon, 1941

LENA Marguerite, *L'Esprit de l'Éducation*, Parole et Silence, 2004

MARGRON Véronique, *Beauté et mystère du visage humain* : <https://dimanche.retraitedanslaville.org/dimanche-26-mai-2019/>

MOOG François, « une éducation intégrale au service d'un humanisme intégral », dans Louis Lourme (dir), *Eduquer c'est-à-dire ? Anthropologie chrétienne et éducation*, Paris, Bayard, 2019.

MOUNIER Emmanuel, *Le Personnalisme*, PUF, 1949

Pape FRANÇOIS, *Evangelii gaudium*, chapitre III, L'annonce de l'Évangile

SESBOUË Bernard, *L'homme merveille de Dieu* essai d'anthropologie christique, Salvator, collection Forum , 2015

THEOBALD Christoph, *L'Europe terre de mission*, Cerf, 2019

THEOBALD, Christoph, *Urgences pastorales. Comprendre, partager, réformer*. Montrouge : Bayard, 2017

Les Inspirables® : Puiser à la source de l'Enseignement catholique

Retour d'atelier

Bénédicte Journet (ISFEC IND-E, Angers)

Bénédicte Journet est formatrice en anthropologie chrétienne pour l'IND-E et l'IFUCOME, à Angers. Elle dirige le groupe de recherche Les Inspirables à l'origine de ce projet (accueil@les-inspirables.fr).

Résumé

L'atelier proposait de découvrir le travail d'un groupe de recherche de l'Institut Notre Dame d'Espérance (ISFEC d'Angers). Créé en fin 2021, ce groupe a souhaité procurer aux chefs d'établissement de l'Enseignement catholique un outil pour mettre en œuvre leur responsabilité pastorale auprès de leurs équipes enseignantes. L'outil "Les Inspirables"® a donc vu le jour pour vivre en équipe des temps d'échange de qualité, en s'appuyant sur la ressource propre de l'Enseignement catholique : la Bible.

Mots-clés

Mission pastorale du chef d'établissement – outil d'animation – Évangile - vie d'équipe

Intuition du projet

Le début de l'atelier a permis le récit des intuitions du groupe de recherche :

Ses membres sont tous acteurs de l'Enseignement catholique. Chef d'établissement, enseignants, personnels éducatifs, du premier et du second degré, formateurs, débutants, expérimentés ou retraités, engagés différemment dans la foi chrétienne, ils illustrent bien la diversité des équipes des établissements.

Ils ont repéré un besoin récurrent chez de nombreux chefs d'établissement : être soutenus et outillés pour exercer leur responsabilité pastorale. Deuxième constat récurrent : la vie pastorale des établissements est souvent porteuse de propositions variées pour les élèves, mais très peu sont à destination des adultes de la communauté éducative. Ayant conscience de l'extrême diversité d'engagement dans la foi chrétienne au sein des équipes enseignantes, le groupe a voulu créer un outil qui permette au chef d'établissement de rejoindre chaque membre de son équipe.

Mise en œuvre dans les équipes

L'atelier a ensuite présenté l'outil et expliqué son fonctionnement.

Les Inspirables se présentent sous forme d'une boîte et de cartes, rappelant un jeu de société. Destiné à habiter une salle des profs, un lieu de vie des équipes éducatives, il est laissé à la disposition de tous. Le chef d'établissement ou ses délégués peuvent décider de l'utiliser lors d'une rencontre (concertation, conseil, réunion...).

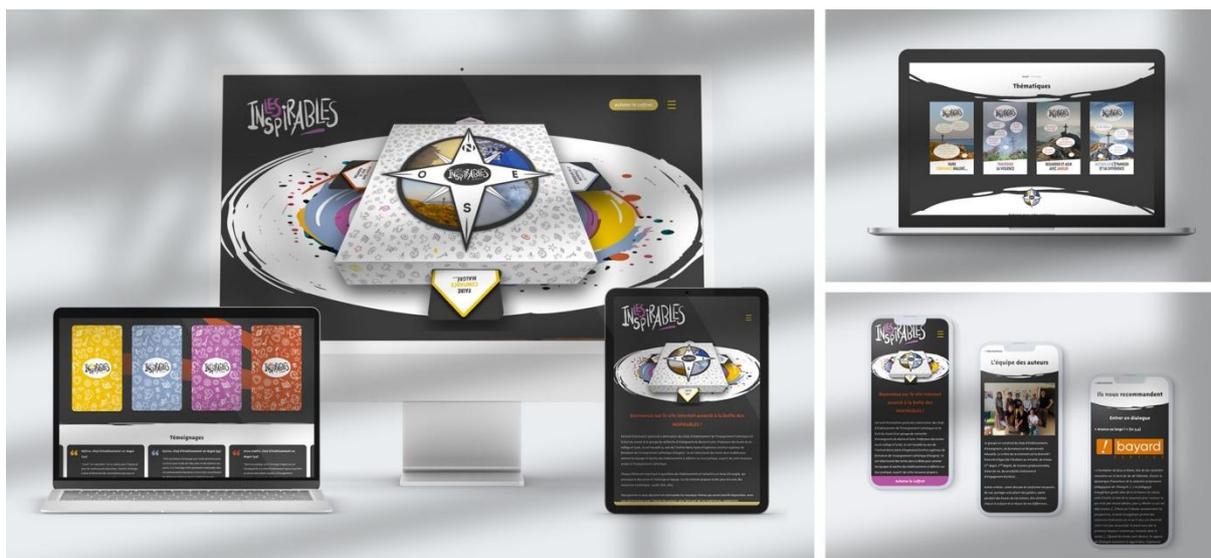
L'équipe peut commencer par un quart d'heure consacré à ce temps d'échange. Selon l'actualité de l'établissement, le thème choisi permettra de prendre un peu de hauteur sur des questions et des événements qui marquent le quotidien des enseignants et des élèves. Dans cette première édition, quatre thèmes sont proposés : « traverser la violence », « faire confiance malgré », « regarder et agir avec amour », « accueillir l'étranger ».

Par la lecture d'un extrait d'Évangile, puis quelques éclairages sur le contexte biblique et enfin grâce à des questions qui invitent à faire le lien entre le vécu quotidien et l'événement biblique

présenté, l'équipe parvient à un échange qui s'inspire de l'exemple de Jésus pour réfléchir et relire la vie de l'établissement.

Pour finir ou pour aller plus loin après la réunion, des ressources audios, vidéos et numériques sont proposées et mises à disposition sur un site internet. Occasion de s'inspirer, de faire une pause et de découvrir des bons plans culturels, musicaux, artistiques pour éclairer d'une autre manière le thème abordé.

Chaque enseignant repart avec une carte qui reprend le texte lu et les questions abordées. La boîte et les ressources restent accessibles à toute l'équipe et chacun peut consulter le site en attendant le prochain temps d'échange avec « Les Inspirables® » !



Pour se procurer « Les Inspirables® »

Enfin, l'atelier s'est terminé sur l'explication des modalités de diffusion de cet outil novateur et, selon le projet du groupe, pleinement au service de la responsabilité pastorale du chef d'établissement.

L'IND-E a fait un partenariat avec Bayard pour éditer et diffuser cet outil. Il est à votre disposition pour l'achat directement sur le site internet : les-inspirables.fr, ou via les sites de Bayard.

Pour toute demande d'information (et pour passer commande si vous êtes un établissement des Pays de la Loire), vous pouvez écrire directement à : accueil@les-inspirables.fr

Transidentité et non-conformité de genre. Un défi anthropologique posé à l'école catholique

Fabrice DEROISSART (ISFEC La Salle-Mounier)

Fabrice Deroissart (f.deroissart@lasallefrance.fr) est membre de l'Unité de Recherche Religion, Culture et Société (ICP),

Résumé

La présence d'élèves concernés par des situations de transidentités ou de non-conformité de genre questionne l'enseignement catholique, comme en témoigne la publication, en mars 2023, des fiches *Questions relatives à l'identité de genre. Éléments de discernement pour l'École catholique* (SGEC, 2023). Ces vécus croisent une conception anthropologique qui peine à penser leur place. Cet article propose d'interroger cette situation et d'avancer quelques pistes de réflexion.

Mots-clés

Transidentité, genre, enseignement catholique, éducation affective, relationnelle et sexuelle

Introduction

Face aux positionnements de l'Église sur les questions relatives à l'identité de genre, il est difficile pour notre École d'aborder les situations particulières des élèves concernés. Comment concilier un projet dont l'accueil inconditionnel est au cœur et un positionnement institutionnel plus contraignant ? Comment donner du sens à une vision anthropologique dans un contexte scolaire où grandissent des identités multiples ? Nous poserons le contexte dans lequel ces questions émergent et la difficulté que cela pose à l'école catholique. Puis nous reviendrons sur certains termes pour constater la difficulté de s'en saisir et tenter d'en poser une définition, avant d'inscrire notre étude dans une grille de lecture théorique. Enfin, nous poserons les enjeux de l'accompagnement de ces publics pour l'école catholique, à l'aune de plusieurs études et de notre première approche de terrain.

1 - L'École catholique, au centre d'enjeux contradictoires

La société a mis en place des éléments légaux pour assurer la reconnaissance sociale, l'égalité de traitement des personnes LGBT. Parallèlement, on observe des espaces de crispation et un décalage entre cette ouverture légale et la réalité du social. La sociologue Céline Béraud décrit ce phénomène dans ce qu'elle qualifie de « bataille du genre » (Béraud, 2021).

Cela rejoint le traitement de la transidentité. Depuis 2010, elle est sortie de la liste des « affections psychiatriques ». En 2016, la loi facilite les modalités de changement d'état civil, en n'exigeant plus notamment que les concernés aient subi une opération de réassignation sexuelle, et atteste la notion d'« identité de genre ». Dans le champ scolaire, la circulaire du 29/09/2021 de l'éducation intitulée « Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire » bouleverse l'accompagnement des élèves concernés dans l'école publique. Comme décrit plus tôt, ces changements législatifs ont produit des réactions et nourri de vives contradictions.

L'École catholique, poreuse à ces mouvements qui agitent la société, est au confluent de plusieurs courants :

- Le contrat d'association qui impose le principe d'accueil ;

- Les statuts de l'enseignement catholique et le caractère propre. Plus largement, il s'agit aussi de s'inscrire dans la ligne de ce que prône le Secrétariat Général de l'Enseignement catholique ;
- La mission d'Église des établissements catholiques et sa vision anthropologique, impliquant, malgré un impératif d'accueil, un regard suspicieux sur ces sujets.

Dans ce contexte, l'accueil des élèves à l'identité de genre marginale, en école catholique, est un défi.

2 - Confusion sémantique et définitions : transgenre, transsexuel, non-conformité de genre

La question du genre est marquée d'une forte confusion sémantique. Dans l'étude « Performativité du texte et épistémologie pratique : qu'est-ce qui a force de loi pour les enseignants ? » menée avec Laure Calmelet et Julie Lerondeau et proposée lors de la Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles, nous nous sommes intéressés à la manière dont les enseignants s'approprièrent notamment le terme « genre ». La réaction majoritaire face à ce terme est la gêne : rires, reformulation, évitement se retrouvent dans la majorité des entretiens. La majorité des enquêtés recourt à des rapprochements thématiques. Certains évoquent l'orientation sexuelle, et particulièrement l'homosexualité. Toutefois le rapprochement le plus récurrent s'opère avec la transidentité, définissant par exemple l'identité de genre comme la « liberté d'affirmer son genre qui n'est pas forcément celui [...] de l'arbitraire de la biologie ». Apparaissent également des remarques qui, sans aller jusqu'à une perception de la transidentité, font état d'un trouble dans le genre.

Cette observation dit la nécessité de définir les termes relatifs à ces identités marginales. Pour les expressions rassemblées sous l'apocope « trans' », le sociologue Emmanuel Beaubatie (Beaubatie, 2024) décrit comment le transsexualisme a été formalisé à la fin du XIXe siècle et comment d'une théorie de l'homosexualité comme « inversion », la recherche a abouti, dans les années 50, aux notions d'« hermaphrodisme » – terme auquel on a substitué le qualificatif d'intersexe – et de « transsexualisme ». Le genre perçu comme construit social avec Money puis Stoller fait évoluer l'accompagnement médical des personnes intersexes et trans'. Les luttes militantes aboutissent à une dépathologisation au point que la différenciation entre transsexuel (personne trans' qui serait passée par l'opération de réassignation sexuelle) et transgenre (personne trans' non opérée) tend à s'effacer (Espineira & Thomas, 2022). À noter que Judith Butler (Butler, 2016) constate un paradoxe entre la prise en charge des actes de transitions qui inscrit la transidentité dans le pathologique et le processus de normalisation de ces identités. Pour elle, néanmoins, se référant aux travaux de Richard Isay, « la principale raison de se débarrasser du diagnostic réside dans ses effets sur les enfants » (Butler, 2016, p.120). Nous emploierons le terme de « transgenre » ou de « trans' » pour désigner les individus qui, ne se reconnaissant pas dans leur sexe de naissance, engagent une transition (sociale et/ou médicale) vers une identité de genre différente.

Pour ce que nous appelons « non-conformité de genre », nous nous appuyons sur les descriptions du rapport de l'INPES *Les minorités sexuelles face au risque suicidaire* (Beck et al., 2014, p.29) pour désigner des jeunes qui ne performant pas les stéréotypes associés à leur genre, induisant des parcours scolaires proches de ceux des élèves LGBT.

3 - L'identité de genre : de l'invisibilisation au stigmat

Pour identifier quelques principes théoriques avec lesquels sont en prise les identités trans' et non-conformes en genre, il faut revenir sur la notion de genre. Depuis les travaux de Money, dans les années 50, le genre est entendu comme un construit. Renforcé par le structuralisme et les féminismes français, le concept devient le refus d'un système binaire appuyé sur le biologique (Butler, 2006, p.68) navigant entre fait naturel et performance culturelle. Le genre

est assimilable à ce qui se joue dans le rapport à la norme chez Erving Goffman, une performance constante (au sens de la performance butlérienne mais également de la performativité d'Austin) et n'est pas un simple appareil qu'on revêt à volonté (Butler, 2016, pp.11-12).

Butler définit également comment la perception sociale des identités de genre et des orientations sexuelles minoritaires est centrale dans le vécu de ces individus. Elle signifie la nécessité, pour les concernés, d'être perçus comme intelligibles. Ne pas dire les identités LGBT, c'est les cantonner à une forme d'irréel (Butler, 2016, p.49).

Cet irréel qui invisibilise renvoie également à la notion de stigmaté déployée par Goffman (Goffman, 1975). Certains individus s'extraient de la norme par le port d'un stigmaté qui les identifie comme a-normaux. Les personnes stigmatisées se partagent entre les discréditables, dont le stigmaté peut être caché et les discrédités, ceux dont le stigmaté est visible. En ce sens, et c'est bien là peut-être que les personnes transgenres sont un défi plus grand pour l'école catholique, les trans', une fois leur identité dévoilée, s'inscrivent *de facto* dans la seconde catégorie et parfois ils revêtent ce stigmaté comme une revendication, rompant avec la honte dans laquelle le statut d'irréel les inscrit. Si c'est un défi pour l'école, c'est que les mouvements identitaires mettent en branle toute une structure hétéronormative et pourraient rompre les spirales de reproductions genrées que décrit notamment Sylvie Ayrat (Ayrat, 2011).

4 - Approches de terrain : le vécu des élèves LGBT

Le rapport de l'INPES, « Les minorités sexuelles face au risque suicidaire. Acquis des sciences sociales et perspectives » (Beck et al., 2014), l'article « Perception de la désirabilité et de l'utilité sociales de l'homosexualité et de l'hétérosexualité au collège » (Desombre et al., 2017) ou encore les études conduites, dans le contexte québécois par Line Chamberland (Chamberland et al., 2011a ; Chamberland et al., 2011b ; Chamberland et al., 2023) témoignent des particularités des parcours scolaires des élèves concernés: prévalence au suicide, déscolarisation, déficit de désirabilité sociale, harcèlement scolaire. Le rapport thématique « Éducation à la santé des jeunes LGBTI+ en France » montre la forte proportion d'élèves trans' et intersexes envisageant ou ayant envisagé de quitter l'école du fait de leur identité de genre (Richard, 2018, p.11).

Douze semi-directifs menés, dans le cadre de notre recherche doctorale, avec des membres de communautés éducatives tendent à faire émerger plusieurs points qu'il nous semble pertinent de soulever ;

- la gêne à l'égard de ces questions ;
- l'incompréhension ;
- l'ancrage dans certains points du dogme et dans une approche de la relation inspirée de la Théologie du corps de Jean-Paul II ;
- l'absence de discours volontairement discriminatoires ;
- la considération que ces questions tiennent de l'intime et ne doivent pas être discutées avec les élèves selon un principe qu'une des enquêtées qualifie d'« indifférence bienveillante ».

Il est intéressant de mettre en regard ces premières observations avec les premiers éléments issus de la récolte de récits de vie, pour cette même recherche doctorale, auprès de jeunes de 20 à 27 ans, passés par l'enseignement secondaire catholique. Si certains font état de discriminations et de situations explicitement conflictuelles avec d'autres élèves ou l'institution,

la plupart des enquêtés décrit l'absence de prise en compte de leur singularité identitaire. Ils décrivent la manière dont l'institution s'est effectivement montrée parfaitement indifférente à leur égard mais, loin d'être vécue comme une expression bienveillante, la majorité d'entre eux explique que cela a renforcé le déni de cette identité, mettant en évidence un profond isolement, l'impression d'être seul et de devoir s'effacer ; assez proche en ceci de l'irréel décrit par Butler.

Conclusion

Quelle(s) réponse(s) l'école catholique peut-elle proposer à ces élèves qu'elle n'a d'autre choix que d'accueillir ? Les textes produits par le Secrétariat Général de l'Enseignement catholique en 2015 et en 2023 réaffirment une vision anthropologique ancrée dans l'altérité qu'il ne s'agit pas pour nous de nier. Seulement, cette approche ne suffit pas à répondre aux problématiques rencontrées dont une perspective pourrait être de considérer que, si les personnes transgenres vivent des altérations, leur essence de personne humaine n'en est pas pour autant modifiée. C'est peut-être dans l'accompagnement de la personne que l'École Catholique pourra trouver une réponse face à l'émergence des transidentités.

Bibliographie

Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. PUF.

Beaubatie, E. (2024). *Transfuges de sexe. Passer les frontières du genre*. La Découverte poche.

Beck, F., Firdion, J.-M., Legleye, S., & Schiltz, M.-A. (2014). *Les minorités sexuelles face au risque suicidaire. Acquis des sciences sociales et perspectives*. INPES.

Béraud, C. (2021). *La bataille du genre*. Fayard.

Butler, J. (2016). *Défaire le genre*. Amsterdam Editions.

Chamberland, L., Baril, A., & Duchesne, N. (2011a). *La transphobie en milieu scolaire au Québec*. Université du Québec à Montréal.

Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J., & Ryan, B. (2011b). *L'homophobie à l'école secondaire au Québec—Portrait de la situation, impacts et pistes de solution*. Université du Québec à Montréal.

Chamberland, L., Richard, G., & Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches & éducation*, 8.

Desombre, C., Mignon, A., Gehin, A., & Durand-Delvigne, A. (2017). Perception de la désirabilité et de l'utilité sociales de l'homosexualité et de l'hétérosexualité au collège. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 44, Article 44.

Espineira, K., & Thomas, M.-Y. (2022). « Transgenres et transsexuel·les, c'est pas la même chose. » In *Transidentités et transitude* (p. 71-76). Le Cavalier Bleu.

Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*. Éditions de Minuit.

Le Mat, A. (2021). Éducation sexuelle in Rennes, J. (dir.), *Encyclopédie critique du genre*. (p. 265-274). La Découverte

Ministère de l'Éducation nationale, « Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire », Circulaire du 29/09/2021

Pape François. (2024). Discours du Pape François aux participants du colloque international « Homme-Femme, image de Dieu. Pour une anthropologie des vocations ». <https://www.vatican.va/content/francesco/fr/speeches/2024/march/documents/20240301-convegno-uomo-donna.html>

Richard, G. (2018). Rapport thématique sur les jeunes LGBTI+ en France tiré de la consultation globale sur l'éducation inclusive et l'accès aux soins de santé des jeunes LGBTI+ à travers le monde. MAG Jeunes LGBT.

Secrétariat Général de l'Enseignement catholique (2023), Questions relatives à l'identité de genre. Éléments de discernement pour l'École catholique

Mieux vivre dans nos écoles ou comment apprendre la relation

Bénédicte MAZET (ISFEC Midi Pyrénées)

Professeur des écoles et formatrice (cc319@hotmail.fr)

Retour d'atelier

Résumé

La question du climat scolaire est une préoccupation essentielle tant au niveau institutionnel qu'au niveau des acteurs de terrain. La RAC « Éducation à la relation (EAR) » a débuté en 2023, et rassemblant un collectif composé d'enseignants-professionnels terrain, d'enseignants chercheurs, de chargés de mission / référents EAR et d'étudiants en Master MEEF, cherche à étudier et mesurer les effets concrets de cette pratique : sur le climat scolaire, sur la motivation à apprendre, sur la communauté éducative, sur le bien-être dans son ensemble...

Mots-clés

Relation / climat scolaire / émotions / empathie / gestion des conflits

Définition de l'EAR :

L'EAR se définit par l'acquisition des compétences relationnelles favorisant un climat de classe serein, propice aux apprentissages et contribuant au bien-être des jeunes et des professionnels de l'éducation. Les questions de posture éducative bienveillante et de valorisation des élèves constituent des enjeux forts. L'EAR se pratique dès le plus jeune âge et se poursuit jusque dans le second degré. Sa pratique nécessite une structuration explicite du cadre pour que chacun trouve sa place et puisse s'engager pleinement lors des séances régulières tout au long de la scolarité.

Présentation de l'atelier :

L'objectif de cet atelier était de permettre une découverte des principes de l'EAR (cadre propre des séances) et l'identification de ses composantes (les différents rouages abordés) sous forme d'une sensibilisation (ce qui se vit concrètement lors d'une séance avec les élèves). Il s'agissait également de nourrir un questionnement et de permettre un retour réflexif sur ce qui se joue durant des séances terrain mais aussi lors des sessions de travail de la RAC. L'atelier s'est structuré autour de différents temps. D'abord, une vidéo a permis de montrer comment se déroulaient les séances d'EAR dans le premier degré. Cette vidéo s'appuyait sur des extraits de séances de la TPS jusqu'au CM2 filmés dans l'école La Colombière, école labellisée en EAR par la Direction Diocésaine de l'Enseignement catholique du 81. Ensuite, les participants ont pu vivre une activité de brise-glace pour apprendre à se connaître, cela fait partie d'un des quatre rouages issus de la méthode « Graines de médiateurs »⁶¹. La formation à la méthode « Graines de médiateurs » était initialement proposée par l'ISFEC Midi Pyrénées en partenariat avec l'Université de Paix (Belgique). Aujourd'hui, cette formation se déploie à travers des formations en parcours modulaires, assurées par des formateurs de l'ISFEC Midi Pyrénées formés à cette méthode. Dans un troisième temps, l'atelier a permis de mettre en évidence les discussions professionnelles qui se vivent lors des matinées de regroupement de la RAC et de mettre la focale sur le développement de la pratique réflexive tant chez le formateur que l'enseignant, pour reprendre Dominique Bucheton et Yann Mercier-Brunel². Ces discussions professionnelles ont pour objectif d'amener les participants à réfléchir sur leurs pratiques

⁶¹ Université de Paix, asbl, 2017, Graines de médiateurs II, 3^e édition, Accompagner les enfants dans l'apprentissage de la gestion positive des conflits. Belgique : Fondation Bernheim

professionnelles et ainsi permettre le développement de leurs propres compétences professionnelles dans la durée. L'atelier s'est conclu sur une vidéo qui mettait en avant des témoignages de collégiens sur leur rôle de médiateurs dans leur établissement. Cette vidéo a pu être réalisée à la suite d'une mise en projet du collège Saint Dominique dans le 81 à la suite d'une formation de sensibilisation à l'éducation et à la médiation proposée en intra aux enseignants de l'établissement. Cette formation fait partie du parcours modulaire proposé par l'ISFEC Midi Pyrénées.

Bilan de l'atelier :

Le temps de partage avait un double objectif : présenter le cadre d'une séance d'EAR tel que les élèves peuvent la vivre en 1° et 2° degré et montrer l'intérêt de continuer à former par un retour réflexif les enseignants participant à une RAC. La question de la formation reste essentielle chez tous les participants de la RAC quelle que soit leur fonction. La participation active des personnes présentes à l'atelier a montré l'intérêt des participants sur les activités qui traitaient des questions de recherche de la RAC. L'atelier avait pour but de montrer le développement de la formation chez les participants à une RAC. En effet, une des finalités d'une recherche-action est d'étudier le lien entre les pratiques de terrain et les actions de formation qui sont développées en parallèle de la recherche. Les questions posées lors du temps d'échange mettent en avant l'intérêt des participants sur le fonctionnement d'une RAC. La présentation et la définition de l'EAR ont permis aux participants d'éclaircir leurs questions sur la différence avec l'Éducation Affective Relationnelle et Sexuelle qui peut porter à confusion du fait de son appellation proche. Les échanges ont également pu permettre de mettre en avant que l'EAR ne se limite pas au 1° degré et que des formations sont proposées afin de se former sur cette thématique.

Bibliographie

Université de Paix, asbl, 2017, Graines de médiateurs II, 3^e édition, Accompagner les enfants dans l'apprentissage de la gestion positive des conflits. Belgique : Fondation Bernheim.

Bucheton, D., Mercier-Brunel, Y, 2023, *formateur d'enseignants : un métier impossible*. Paris : ESF.

Université de Paix asbl. (2020). Graines de médiateurs en maternelle.

Université de Paix. (2004). *Jeux coopératifs pour bâtir la paix- 5^e édition*. Chronique sociale.
Germain Duclos. (2011). *L'estime de soi, un passeport pour la vie. 3^e édition*. Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine

Berreti, M. (2021). L'autorité par la confiance : un modèle de relation éducative. Canopé

Récit du lancement d'une recherche-action collaborative

Pierre Cieutat (ISFEC Midi-Pyrénées)

Pierre Cieutat (pierre.cieutat@gmail.com) est formateur à l'ISFEC Midi Pyrénées et chercheur.

Résumé

Cette communication a pour but de rendre compte de la mise en place d'une recherche-action collaborative en 2024 (année 1) pour une période de trois ans sur le territoire Midi-Pyrénées dans l'enseignement primaire de l'enseignement catholique.

Mots-clés

Recherche collaborative (RAC) / Éducation à la Relation / Ingénierie de recherche

1 - Une recherche-action collaborative

Ce type de recherche fait partie du courant, initié dans les années 1970, des recherches participatives qui comprend les recherches-actions, les recherches-formation, etc. Elle se distingue de ces dernières par la visée compréhensive qui l'anime (Bednarz, 2015). Il s'agit de mieux comprendre un phénomène, ici les effets de l'Éducation à la relation dans des classes la pratiquant en primaire, en lien avec des pratiques professionnelles. C'est en ce sens que la participation des enseignants est un apport important pour la production de résultats originaux de recherche.

En parallèle, il est espéré, par une acculturation des enseignants à la recherche en Sciences Humaines, un soutien au développement professionnel pour les participants tant sur la dimension apprentissage que sur la transformation de composantes identitaires (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

La collaboration du groupe d'enseignantes avec les chercheurs lors de rencontres est primordiale. Elle est attendue dans la conception de la problématique, dans la démarche d'intervention et dans la démarche d'analyse. Il est anticipé que, par la connaissance du terrain de pratiques, l'ensemble du groupe construise une démarche de recherche originale : « étant entendu que c'est leur compréhension [celle de tous les « co-coconstructeurs »] en contexte du phénomène exploré (et investigué) qui est essentielle à la démarche. Là est la véritable contribution souhaitée des praticiens dans le projet collaboratif. » (S. Desgagné, 1997, p. 380)

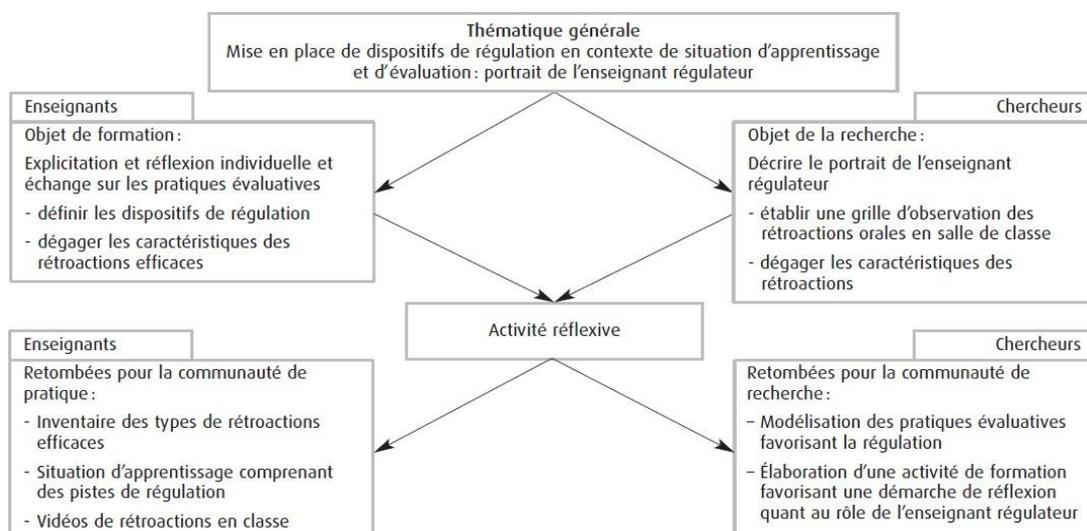


Fig1 : Recherche formation – schéma générale de fonctionnement – (Desgagné et al. 2001, p. 41)

Dans ce type de recherche, il y a deux activités qui ont lieu en parallèle, s'entremêlent et se nourrissent.

2 - Lancement de la recherche

Durant l'année scolaire 2023, sous l'impulsion des enseignants formateurs en EàR, a été organisé la mise en relation des différentes composantes nécessaires à ce projet pour 3 ans. L'ISFEC pour le support logistique et le lien avec des étudiants en M2, FORMIRIS pour le montage financier, la recherche et des enseignants impliqués par le thème. Le montage du dossier a été réalisé par ce groupe que nous appellerons de pilotage, ainsi que l'organisation d'une journée d'information et de recrutement d'enseignants volontaires en juin 2023 à l'ISFEC.

Cette journée avait pour but de présenter l'éducation à la relation et ce qu'est une recherche de ce type. Un autre objectif était de faire partager les attentes de tous pour s'entendre sur les objectifs du projet. Ceci afin de pouvoir recruter dans le collectif de recherche des étudiants entrant en M1 à l'ISFEC en septembre 2023 qui réaliseraient leur mémoire de Master.

À l'issue de cette journée, une liste mail a été constituée avec les volontaires et les dates de trois journées en 2024-2025 ont été fixées.

3 - Organisation des rencontres de recherches

Les journées sont organisées en deux temps distincts.

3.1. Les matinées centrées sur l'EàR,

L'objectif est de créer un collectif qui parle le même langage et s'entend sur la manière de comprendre le thème. Ainsi, ces matinées permettent d'aborder les deux composantes du développement professionnel, l'apprentissage de savoirs et la transformation de composantes identitaires professionnelles. À cette fin, une attention particulière est portée à une éthique de communication inclusive, aux échanges sur la liste mail et pendant les journées. Les journées commencent par un « quoi de neuf ? » qui permet à chacun de partager mais aussi d'échanger des informations en grand groupe de toutes les interactions qu'il peut y avoir en sous-groupes entre les journées. Ici, le thème de la recherche est d'une grande aide car il y a de nombreuses compétences et outils disponibles parmi les personnes du groupe.

3.2. L'après-midi, centrée sur la recherche, accompagne sa construction

Lors de la première rencontre nous avons accueilli les 4 étudiantes qui se sont portées volontaires et de comprendre la réalité de leurs motivations. Le but fut de dégager un angle, des questions de recherches afin de construire une problématique avec une tension.

C'est un moment ouvert, animé par le chercheur, qui accompagne l'émergence et la confrontation des attentes d'un groupe de 30 personnes - en renvoyant des informations sur plusieurs niveaux comme la faisabilité, mettre la lumière sur les représentations diverses des participants sur ce qu'est une recherche en Sciences Humaines, la formulation en termes de questions, la présence ou non d'une tension dans le projet, sur les champs épistémiques convoqués, les hypothèses plausibles, les méthodologies adéquats pour tester ces hypothèses.

Nous avons été vigilant à l'écueil de ne pas chercher à démontrer que l'EàR est une bonne chose, « *un enjeu majeur du XXIe siècle* », ce qui nous aurait amené à construire une recherche au service de ce projet.

Pendant la première journée, nous sommes arrivés à isoler une tension et une première question de recherche:

D'un côté, des enseignants consacrent du temps pour que leurs élèves développent des habiletés en matières relationnelles, des savoir-être au travers de l'éducation à la relation mais d'un autre ces enseignants consacrent aussi du temps pour que les élèves s'approprient des contenus scolaires nombreux et précis (savoirs ou méthodologie) qui sont prescrits formellement.

En quoi les savoir-être apportés par l'Éducation à la Relation permettent aux élèves de mieux apprendre ce qui est formellement prescrit ?

Beaucoup d'hypothèses ont été formulées. Ce travail est le fruit d'intenses échanges en groupe en organisant un *brain storming* pendant 3 heures. Ensuite nous avons mené un travail de co- construction de propositions réalistes et partagées par l'ensemble au moyen de prises de décisions par consensus. Ici le rôle du chercheur était de mener les échanges, de laisser travailler les groupes, de centraliser les propositions en amenant des informations sur ce qu'il était possible de faire.

Il a été nécessaire de laisser décanter ces formulations entre les deux rencontres afin de voir avec les étudiants ce qu'il était possible de faire aussi en fonction de leurs compétences et du temps qu'ils avaient à allouer à leur mémoire.

Au final nous avons sélectionné deux hypothèses en nous concentrant sur l'activité des élèves.

- Hyp 1 : L'éducation à la relation permet aux élèves d'être plus acteurs dans leurs apprentissages
- Hyp 2 : L'amélioration du climat de classe dû à l'éducation à la relation permet une acceptation du droit à l'erreur.

Lors de la deuxième journée, nous avons retravaillé la formulation de ces hypothèses en lien avec une méthodologie empirique pour tester ces hypothèses. Nous avons convenu d'aller vers une méthodologie d'observation d'activité d'élève puis d'entretiens d'autoconfrontation afin qu'ils explicitent au mieux leur activité.

Avec ce dispositif, les étudiantes ont pu être accompagnées pour se former à cette méthodologie de collecte et sont allées dans les classes pour observer et tester le dispositif. L'objectif était de fournir du matériau d'analyse pour la troisième journée afin que l'ensemble du groupe puisse se s'en saisir et commencent collaborativement ce travail de d'analyse.

Durant la troisième journée, nous avons à notre disposition une quinzaine de verbatims d'entretiens. Les enseignants se sont organisés en binôme pour une analyse de contenu. En deux créneaux de travail, nous avons dégagé des catégories qui semblaient pertinentes.

Voilà ce à quoi le groupe est arrivé :

- Le bien-être de l'élève en classe, les raisons
 - traduit un certain climat de classe
- Les stratégies de résolution de problème des élèves (fait appel à autrui, utilise du matériel...)
 - Indique de l'autonomie / élève acteur
- Le rapport à l'erreur
- Le rapport à l'Éducation à la relation
- Le rapport de l'élève aux travaux de groupes, travaux autonomes et la relation aux autres Les étudiantes sont reparties avec cette nomenclature pour finaliser le travail.

Nous avons ainsi en une année défini une problématique et un dispositif méthodologique que nous avons commencé à opérationnaliser.

L'an prochain il est prévu de terminer le travail de cette première problématique avec ce groupe d'étudiantes et d'intégrer un nouveau groupe d'étudiants pour une autre question de recherche et d'autres hypothèses.

La troisième année serait consacrée à la finalisation de la recherche et la publication des résultats.

Bibliographie

Audoux, C. & Gillet, A. (2015). Chapitre 4. Recherches participatives, collaboratives, recherches-actions. Mais de quoi parle-t-on ? Dans : Les chercheurs ignorants éd., *Les recherches-actions collaboratives: Une révolution de la connaissance* (pp. 44-47). Rennes. Presses de l'EHESP <https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0044>

Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171>

Desgagné, C., et al. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. Érudit. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
Favre, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves*. DUNOD.

ISFEC Toulouse (2020). *Programme de formation d'éducation à la relation – Palier 1*

Université de Paix. (2010). *Graines de médiateurs II- Guide pratique*. Fondation Bernheim.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>

Conférence de clôture

Former aujourd'hui face aux urgences du monde de demain, quelle pédagogie de la transition?

Luigi Russi, Maître de conférences à l'UCO

Avant d'arriver à l'Université Catholique de l'Ouest, Luigi RUSSI a œuvré au Campus de la Transition, qui a pour mission de former pour transformer l'Enseignement Supérieur et les responsables d'aujourd'hui et de demain en vue d'une transition écologique et solidaire. Il est aujourd'hui chargé de développer un programme de formation à la transition écologique pour les étudiants de l'UCO

Introduction

Le sujet de ma contribution est « former aujourd'hui face aux urgences du monde de demain, quelle pédagogie de la transition? ». La façon dont je vais l'aborder est en plusieurs étapes.

1. D'abord, j'aimerais clarifier un peu l'idée de transition écologique. C'est un de ces termes qui deviennent usés, presque abusés, un peu partout aujourd'hui. On a tendance à oublier l'histoire de ces mots et de ce dont ils nous parlent.
2. Je vais ensuite situer la transition écologique par rapport à la notion d'Anthropocène.
3. Souvent on entend dire que la réponse pédagogique à la transition ce serait la « pensée systémique », je vais donc chercher à travailler ça un peu plus. J'anticipe que je vais peut-être vous donner une idée à l'apparence contre intuitive, c'est-à-dire que pour voir du détail au niveau systémique il faut d'abord apprendre à reconnaître, à mettre des mots et à discriminer du détail dans l'ordinaire. Il s'agit là d'une capacité plutôt simple, mais qui est également ancrée dans la façon de penser l'éducation dans la tradition ecclésiale. Je vais m'appuyer sur trois auteurs en particulier :
 - a. Un écrivain américain, Edgar-Allan Poe;
 - b. Un saint britannique, Saint John Henry Newman, qui a été recteur de l'université catholique de Dublin au 19^e siècle après avoir été reçu dans l'Église catholique (il était précédemment un curé anglican).
 - c. Ensuite, je vais prendre appui sur certains passages, qui touchent à l'idée pédagogique que je suis en train de développer, et qu'on trouve dans l'encyclique « *Laudato Si'* » et dans l'exhortation apostolique du Pape François « *Laudate Deum* ».
4. Dans la conclusion, je vais enfin chercher de justifier pourquoi, même si mon orientation pédagogique a un cœur qui pourrait vous paraître ancien, ça a toujours de la valeur de s'en rappeler.

1. La transition écologique

En relisant le titre de mon intervention, je trouve intéressant de remarquer que, intuitivement, quand on parle de transition écologique, on intègre la notion d'urgence. Voilà donc un excellent point de départ : le lien entre urgence et transition écologique. L'idée de la transition est étroitement liée à une urgence. Cette urgence découle de la projection d'un point de bascule que l'on anticipe.

Ce que je peux apporter pour creuser davantage ce point c'est ma propre rencontre avec ce mot. J'ai rencontré le mot au début des années 2010, juste avant de réaliser mon doctorat là-dessus. Mon sujet de thèse a été une étude d'un des premiers mouvements qui est né en revendiquant comme but la « transition écologique » (Russi, 2015). Le mouvement en question est le mouvement dit des « Villes en transition » (*Transition Towns*) au Royaume-Uni, et qui a inspiré des mouvements similaires en France, comme les Colibris et que vous pourriez connaître si jamais vous avez visionné le documentaire « Demain » de Cyril Dion (Dion et Laurent, 2015). Or, ce mouvement des Villes en Transition a initialement utilisé le mot transition pour se projeter face à l'urgence, qu'était celle du pic pétrolier. L'idée de transition à

surgi initialement face à un point de bascule : l'idée qu'on allait approcher un point de bascule irréversible, et que donc il fallait l'anticiper. Le « pic pétrolier » a constitué ce point de bascule dans un premier moment. L'idée de transition, à cette époque-là (je parle du début des années 2000) s'attachait au constat que les ressources pétrolières étaient finies dans un monde où l'on aspirait à la croissance infinie. C'est ainsi que l'idée qu'il fallait réduire sa dépendance des combustibles fossiles a trouvé sa place. Or, « réduire sa dépendance des combustibles fossiles », ça signifie réimaginer de façon assez radicale les façons dont on vit. Parce que les combustibles fossiles, ce sont, si vous voulez, comme des amis invisibles qui nous permettent de nous rendre aux rendez-vous de tous les jours au bon endroit et au bon moment – c'est grâce aux combustibles fossiles que l'on arrive à tenir les engagements que l'on peut avoir, au rythme avec lequel ils s'enchaînent. Ils chauffent nos maisons, ils facilitent (bien que de moins en moins) nos déplacements, ils permettent de produire un certain nombre de choses que l'on mange quand ils servent à produire des engrais. Donc nous arrivons à tenir le rythme dans nos existences aujourd'hui parce qu'on est délivré de certaines tâches qui sont gérées par des machines et des combustibles fossiles (Walker, 2023). En même temps, il y a des façons de vivre (qui n'étaient pas toujours romantiques, à vrai dire) qui deviennent obsolètes et dont on peut faire mémoire quand on pense à comment nos parents et grands-parents vivaient.

Donc, face au pic pétrolier, l'idée était de développer, au niveau de chaque communauté, des façons de synchroniser l'activité économique, la production agricole, les choix et modalités de transport, la consommation domestique, de façon à devenir moins dépendants de nos amis invisibles, les combustibles fossiles. Ce type d'attention a mis de l'énergie derrière des idées telles que manger local, faire de la mobilité douce, etc. Aujourd'hui, plus de dix ans après, ces propositions font partie de la normalité et donc je ne vais pas m'arrêter davantage là-dessus.

Or, l'idée de transition écologique a quand même évolué depuis. À la suite des premiers documentaires de vulgarisation sur le changement climatique, l'urgence s'est déplacée de la fin des combustibles fossiles pour toucher à l'idée même d'habitabilité de la Terre. C'est là que l'on passe à l'urgence que l'on met couramment en relation avec la transition écologique aujourd'hui: l'Anthropocène.

2. L'Anthropocène

L'Anthropocène apporte un constat : que nous ne sommes pas juste synchronisés aux combustibles fossiles, mais à un écosystème : les saisons, les animaux, les plantes qui vivent dans un certain endroit, aussi bien qu'aux conditions plus générales de température, d'humidité, etc. Il faut qu'un écosystème permette à une certaine forme de vie humaine de s'installer.

Si d'abord il y a eu le constat que l'effet serre (une conséquence de la combustion des combustibles fossiles) change le climat, le constat lié à l'Anthropocène « pérennise » et aggrave ce constat. Avec l'augmentation progressive de la température, toute une série de cycles bio-géo-physiques qui étaient synchronisés sur des températures plus basses a commencé à s'emballer. « S'emballer » veut dire que la capacité des écosystèmes de revenir à leur état habituel s'affaiblit : c'est comme de dire que la jambe n'arrive plus à porter le même poids qu'elle pouvait supporter avant de se casser. L'Anthropocène est le terme scientifique qui décrit ce constat : nous sommes aujourd'hui dans une époque géologique où l'action humaine change les conditions de vie sur Terre de façon irréversible (Wallenhorst et Testot, 2023). De plus; nous nous trouvons désormais sur une pente dangereuse, comme certains des scénarios réduisent drastiquement l'étendue de la présence humaine sur Terre (par exemple, des zones qui deviennent inhabitables en raison de températures trop élevées). Avec la déstabilisation de certains cycles qui gardent un équilibre d'habitabilité, le système Terre est comme une balle de golf qui risque de s'enfoncer dans un trou au lieu de rester sur le terrain de jeu (Adeney Thomas, 2022). L'urgence de la transition sort, donc, de l'anticipation

de ce « trou » de non-habitabilité en activant des changements dans notre façon collective de vivre.

3. Les enjeux pédagogiques

Dans tous les deux cas, le problème de la transition consiste en l'anticipation d'un risque imminent. Sur ce plan, elle a beaucoup à partager avec des situations que l'on a vécues avec le COVID, une situation d'émergence qui pourrait potentiellement demander des changements drastiques et en vitesse. Si vous réfléchissez à l'expérience du COVID, ça a demandé, en très peu de temps, une resynchronisation radicale de nos habitudes de vie.

La transition écologique anticipe des « points de non-retour » en disant qu'il y a un changement du même ordre à mettre en place dans la façon dont l'on vit et fait les choses ensemble, mais avec des années pour pouvoir le faire de façon plus humaine plutôt que des mois comme ça a été dans le cas du COVID. Donc voilà l'idée de la transition : c'est l'idée d'anticipation d'un risque en changeant sciemment nos façons de vivre et notamment en réduisant la dépendance des combustibles fossiles dans le but de contenir les spirales d'emballlement du climat.

Or, concrètement, qu'est-ce que ça demande? Quel est le travail que cette « resynchronisation » demande? Là, je vais vous donner un exemple concret que j'ai pu vivre quand j'étais au Campus de la Transition. Le Campus de la Transition est une initiative d'une sœur assomptionniste, Cécile Renouard, qui a pris un ancien bâtiment d'internat de l'Assomption et l'a transformé en un lieu où, à la fois, des jeunes vivent dedans et qui est aussi un centre de formation pour les personnels et les enseignants de l'enseignement supérieur.

C'est un vieux château d'été qui avait été abandonné comme école, parce que c'était impossible à chauffer avec du fioul. Et donc viennent s'y installer un petit groupe d'ingénieurs avec cette sœur, qui commencent à s'interroger par rapport au problème de passer l'hiver dans ce vieux château. Voilà un exemple de sobriété énergétique à l'épreuve de la pratique. Moi, j'ai passé un hiver en travaillant comme post-doctorant dans ce vieux château. Ce que l'on voit, c'est que quand on commence à changer un tout petit truc, en fait très vite on se rend compte qu'il y a tout un système derrière qui fonctionne et qu'à certains endroits ce système se fragilise. Dans ce château, l'idée était de rendre disponibles partout des moyens pour se chauffer le corps (des couvertures, des bouillottes), mais de ne chauffer pleinement que certaines pièces « mutualisées », où les gens pouvaient faire dans un même endroit ce qu'elles faisaient auparavant dans deux/trois/quatre endroits différents (Drouet avec Haffner et Russi, 2023). Le problème, c'est que parfois il y a une bonne raison pour faire des activités différentes dans des endroits différents: c'est parce qu'autrement elles peuvent rentrer en conflit (par exemple, des activités bruyantes ne vont pas ensemble avec des activités qui nécessitent du calme).

Pour gérer les arbitrages que ce type de changements peut apporter, il faut une certaine intelligence : il faut observer les détails de ce qui se passe, et pouvoir noter et anticiper des conflits que l'on n'imagine pas systématiquement. Donc, on arrive à une des qualités qu'une pédagogie de la transition doit nourrir : ***la capacité à ne pas se faire embarquer par des situations nouvelles ou inédites, mais de garder son attention pour comprendre dans le détail les arbitrages qui sont réellement disponibles.***

Or, quand on parle de transition écologique et de pédagogie, on entend beaucoup parler de « systémie » ou de « pensée systémique ». On se contente souvent d'introduire certaines idées, comme celle de rétroaction (le « contexte de l'action » n'est pas immuable mais change en réponse à nos actions, donc il faut garder ça en tête) ou bien l'idée qu'un système comporte beaucoup d'interactions.

En même temps, ces constats sont parfois un peu génériques, et il m'est arrivé de me demander à quoi rassemble une pensée systémique qui ne demeure pas juste une pensée, mais qui s'observe en action. Sur ce sujet, je dirai que la qualité fondamentale, sans laquelle il ne peut y avoir aucune systémie, c'est l'**observation**. On ne peut pas prendre en compte ce que l'on n'arrive pas à voir! Quand j'entends des grands discours philosophiques sur la systémie sans que j'aie l'impression que les personnes qui les font incarnent cette capacité d'observation, j'ai tendance à me méfier. J'appelle ça le platonisme systémique : penser à des formes qui seraient quelque part, sans arriver à les voir quand elles sont juste devant nous!

Donc, je reprends mon fil. À quoi ressemblerait une pensée systémique, si elle devait s'incarner en quelque chose de concret? Pour vous répondre, je vais prendre appui sur un récit d'un écrivain américain, Edgar Allan Poe. C'est un récit qui a souvent été mobilisé par un de mes éducateurs catholiques préférés, Marshall McLuhan, qui était prof de littérature et de médias à l'Université de Toronto dans les années 70s.⁶² Donc, McLuhan appréciait beaucoup cette histoire de Edgar Allan Poe, qui s'appelle « Une descente dans le Maelström » (Poe, 1972). C'est l'histoire d'un marin qui va pêcher sur son bateau. À un moment, il y a des courants qui forment un vortex et son bateau est en train d'être aspiré. Il voit un autre marin se faire aspirer avec tout son bateau par ce vortex qui le tire violemment contre le fond de la mer. Au tout début, il est paralysé.

Ensuite, il se redresse et commence à regarder autour de lui pour observer en fait ce qui se passe, et il remarque que toutes les pièces ne sont pas aspirées par le vortex à la même vitesse. Il remarque par exemple qu'il y a un bout de bois qui paraît couler beaucoup plus doucement. Donc il saute dessus et abandonne son bateau. Au bout d'un moment, il remarque que, effectivement, même s'il continue à tourner, sa descente ralentit.

Il voit son ancien bateau aspiré, tandis que lui il arrive à ralentir sa chute de façon suffisante pour que le vortex s'arrête.

Comme je le disais, cette anecdote est souvent utilisée par Marshall McLuhan pour illustrer la capacité d'observation qu'il faut avoir quand on se trouve dans des situations plutôt imprévisibles : notamment la capacité à faire attention aux détails et à comment ces détails nous donnent accès à une compréhension de ce qui se passe autour de nous pour pouvoir prendre des décisions, même dans l'urgence (McLuhan, 1977). J'oserai même dire que cette capacité partage beaucoup avec l'idée très ancienne d'Aristote et de Thomas D'Aquin d'adéquation entre intelligence et réalité. La systémie n'est, à mon avis, qu'une autre façon de parler de cette capacité fondamentale : comment mettre son intelligence à la hauteur de la situation, parfois imprévue et même imprévisible, que nous avons face à nous – et que nous pourrions rencontrer de plus en plus souvent dans l'époque géologique où nous sommes. Cette capacité partage aussi beaucoup avec une appréciation esthétique, telle la capacité que le poète peut avoir de peser finement les mots qu'il va utiliser.

Sur ce point, je pense ne pas avoir une opinion anodine quand je dis que la tradition éducative catholique aurait vraiment des ressources à apporter sur la table. Je parle plus spécifiquement d'une vision de l'éducation comme développement des vertus, de l'éducation comme quelque chose qui doit être incarné et qui nous dépanne dans la vie quotidienne. Cette idée-là, je pense qu'elle revient dans les textes que je vais évoquer tout à l'heure et qui témoignent du fait que

⁶² Sur la relation entre Marshall McLuhan et la foi catholique, voir McLuhan (1999).

la tradition éducative catholique peut nous offrir quelque trésor inespéré et qui n'appartient pas juste au passé.

Dans son encyclique « *Laudato Si'* », le Pape François (2015) dédie une bonne partie de son écrit au constat climatique. Ensuite, dans un court chapitre, il réfléchit à la pédagogie. Au paragraphe 211 il critique l'idée que ce qu'il faudrait c'est juste d'informer les gens par rapport au changement climatique. Être informés, si ça aide, ça ne nourrit pas des habitudes de vie pouvant aider face à la situation qui nous fait face. Donc il s'interroge sur comment on pourrait cultiver ces habitudes, ces vertus. Ça m'est arrivé de croiser des personnes très très informées, mais qui demeurent autant au large que les autres par rapport à la manière de se comporter face à tout ça.

Sur ce point, le Pape nous dit quelque chose d'important.

« Il ne faut pas négliger la relation qui existe entre une formation esthétique appropriée et la préservation de l'environnement. Prêter attention à la beauté et l'aimer nous aide à sortir du pragmatisme utilitariste. Quand quelqu'un n'apprend pas à s'arrêter pour observer et pour évaluer ce qui est beau, il n'est pas étonnant que tout devienne pour lui objet d'usage et d'abus sans scrupule »

Par ce passage, le Pape souligne que la capacité de s'émerveiller face à la création demande d'abord cette fameuse capacité de **distinguer** les choses. Et pour distinguer les choses, il faut nourrir une capacité de rentrer systématiquement dans le détail. Pour ce faire, il y a moins besoin de faire des choses radicalement nouvelles, que d'arriver à rentrer dans ce qu'on a fait depuis toujours avec **un regard radicalement nouveau**. La radicalité n'est pas dans ce qu'on fait, mais dans l'attention qu'on arrive à y porter. J'appelle ça « travailler ses fondamentaux ».

Par exemple : quand on lit un texte avec des étudiants ou des personnes en formation, est-ce qu'on se contente de le parcourir avec le regard, ou est-ce qu'on pose des questions pour que les personnes travaillent vraiment à ce que le texte est en train de nous dire? Ou quand on étudie de l'histoire, est-ce qu'on l'apprend comme un beau fait, ou est-ce qu'on cherche à nous inviter dans une autre époque et à comprendre comment et pourquoi certains événements ont suivi un certain cours? Ou encore, face à un problème de mathématiques, est-ce que l'on encourage juste la « bonne solution » ou arrive-t-on à soutenir le parcours de découverte et d'apprentissage par les erreurs? Ce que je veux dire c'est que c'est important même dans des activités très ordinaires de développer la confiance dans les moyens d'observation dont on dispose pour poser des distinctions et réagir avec souplesse d'esprit à ce que l'on constate.

Ayant dit ça, j'aimerais alors reprendre un texte de John Henry Newman. Je vais dire quelques mots de présentation de John Henry Newman au préalable. Il est un saint récemment canonisé, qui est assez connu pour son texte « L'idée d'université ». Newman était un curé anglican et un professeur de logique à l'Université d'Oxford en 1800. Il s'est longtemps interrogé sur la place de la tradition dans l'Église anglicane, ce qui l'a porté au final à rechercher à nouveau la communion avec Rome. Il a par la suite été reçu dans l'Église catholique, où il a rejoint la congrégation des Oratoriens de St. Philippe Neri. Quelques années après, il a obtenu comme mission de diriger une université catholique qui venait d'être fondée en Irlande : c'est au cours de cette mission qu'il a donné un certain nombre de présentations qui ont été rassemblées dans son texte « L'idée de l'université ». Pour revenir à notre sujet, dans un de ces discours, il adresse une classe de soir. Le discours s'appelle « Discipline de l'esprit. Allocution adressée aux étudiants des cours du soir » (Newman, 2020). Vers la fin de ce discours, il donne un certain nombre d'exemples que vous allez trouver peut-être un peu « à l'ancienne » (il écrit en 1800 et quelque!). Par contre, son idée de base me paraît forte. Il dit :

Voyez par exemple quelle discipline pour la justesse de la pensée ce peut être que d'avoir à rendre une langue étrangère dans la vôtre ; et quel exercice plus rigoureux encore et plus profitable que de traduire de votre propre langue dans une langue étrangère. Voyez aussi quel entraînement pour la mémoire et le jugement que d'avoir à creuser un chapitre quelconque d'histoire. Voyez toute la finesse, la prudence, l'exactitude requises pour maîtriser, et encore plus, justifier un certain nombre de définitions.

Quand on passe d'une langue à l'autre, on perd ses repères, on n'arrive plus à s'exprimer ou bien à comprendre ce que les gens nous disent, et ça c'est une expérience fondamentale. L'idée de Newman est peut-être un peu classique : prendre appui sur une appréciation des disciplines médiévales du trivium (logique, grammaire et rhétorique), mais son idée de fond touche à l'importance de vivre ce que l'on vit en formation *pour nourrir des habitudes vertueuses*. Par un exercice de traduction, par exemple, il faut regarder dans le détail quand on choisit un mot et on en enlève un autre. Il faut cette capacité de **mettre et enlever des détails** pour comprendre les conséquences, capacité qui nous permet de prendre contact avec la réalité. Il s'agit, dirai-je, d'une capacité à comprendre la singularité de tout détail et elle se nourrit par des activités qui aident à développer cette attention particulière.

Newman offre aussi d'autres exemples :

Voyez toute la finesse, la prudence, l'exactitude requises pour maîtriser, et encore plus, justifier un certain nombre de définitions.

Quand on se pose vraiment sur une définition donnée, et qu'on va chercher à quoi chaque mot correspond, celui-là aussi est un exercice de regarder dans le détail pour comprendre son « poids ».

Même si les exemples que Newman propose nous parlent d'un curriculum qui n'est plus courant, je pense qu'il faut avoir le bon sens de ne pas le prendre à la lettre. Je ne propose pas que l'on se remette littéralement à étudier le *trivium* et le *quadrivium*. Par contre, Newman arrive à capturer l'esprit de ce « regard radicalement nouveau » que l'on peut apporter à toute activité et qui me semble toujours d'actualité. Il s'agit enfin d'une attention au détail.

Et pourquoi est-ce que ce serait important? Parce que c'est souvent par une attention particulière qu'on arrive à s'émerveiller et à éprouver un sentiment de la valeur des choses. Et de ce sentiment de la valeur des choses sort aussi un sentiment de responsabilité. C'est de cette attention particulière qu'on tire le sentiment de la valeur et donc une capacité d'être des citoyens responsables face au futur qui nous attend.

Sur ce point, je reviens encore aux écrits du Pape François, et surtout à son exhortation apostolique « *Laudate Deum* » (Pape François, 2023), qu'il a écrit plutôt comme admonition en amont de la COP28. Mais ce qu'il dit, par exemple, dans le paragraphe 63 dans le chapitre sur les motivations spirituelles, a une valeur universelle. Il dit :

[L]'ensemble de l'univers, avec ses relations multiples, révèle mieux l'inépuisable richesse de Dieu ». Par conséquent, pour être sages, « nous avons besoin de saisir la variété des choses dans leurs relations multiples ». Sur ce chemin de sagesse, il n'est pas sans importance pour nous que nombre d'espèces disparaissent et que la crise climatique mette en danger la vie de tant d'êtres.

Ce qu'il est en train de dire là, c'est que pour pouvoir protéger quelque chose, il faut d'abord arriver à voir sa valeur et pour voir sa valeur, il faut pouvoir s'apercevoir de son unicité. Et donc c'est cette capacité, à mon avis, qui est importante de nourrir.

En fin des comptes, je ne souhaiterais pas que vous partiez avec l'idée que la transition écologique vous demande de devenir des experts de sujets que vous ne maîtrisez pas et de pédagogies que vous n'avez jamais essayé. Faire ça, c'est risquer de poser le point de départ trop loin, au point que cela peut être décourageant. S'il est vrai qu'on ne peut pas s'intéresser au changement climatique sans prendre connaissance du constat scientifique (c'est la position de mon collègue Nathanaël Wallenhorst [Wallenhorst et Testot, 2023]), il est aussi vrai, comme le dit mon autre collègue, Renaud Hétier, dans son texte « L'Humanité contre l'Anthropocène » (Hétier, 2021), que ce qu'il faut aussi apprendre à cultiver, ce sont ses « forces propres ». Moi je traduirais ça en disant qu'il s'agit de se rapprocher de ce que l'on fait déjà, mais en essayant de pratiquer cette vertu qui passe par un regard radicalement nouveau, un regard qui cherche à étudier le détail et, par ce biais, à trouver de la valeur. Pour moi c'est ça que ça veut dire de « retrouver ses fondamentaux » : de faire tout ce que vous faites avec l'esprit de nourrir la curiosité et l'étonnement pour ce qui se cache dans les détails des choses.

Ce sont les détails qui exercent notre regard et notre écoute. Et ce sont notre regard et notre écoute qui nous permettront de prendre conscience des difficultés, d'en parler, de mettre des mots dessus, d'en faire un sujet à mettre en commun avec d'autres et enfin un sujet d'action partagée. C'est par ces fondamentaux que l'on forme à la fois les citoyens de demain mais qu'on se reforme toujours nous-mêmes à être des citoyens pour aujourd'hui, à la hauteur d'un quotidien qui parfois nous dépasse.

Avant de clôturer, je vais alors rassembler quelques préconisations plus précises sur ce que la transition nécessiterait à mon avis de prendre en compte au niveau pédagogique. Si je devais indiquer un intitulé pour ces préconisations, je choisirais « travailler ses fondamentaux » :

- il est important de **nourrir la lucidité** face à l'urgence qui est à la base du discours de la transition écologique, comme l'invite à faire la Pape François dans l'encyclique *Laudato Si'* et encore plus dans son exhortation apostolique *Laudate Deum*.
- il est important d'accepter que l'Anthropocène ouvre sur des conditions d'imprévisibilité plus poussées que celles que nous avons connues jusque-là. Il faut alors rester « souples sur ses jambes et apprendre les bons mouvements ». Hors de métaphore, cela ne veut pas toujours dire d'ajouter des contenus « sur » la transition écologique, comme sujet à part. Il s'agit plutôt de travailler tout ce que l'on fait déjà (que ce soit des maths ou de l'histoire ou de l'éducation physique) comme **occasion de nourrir la capacité de raisonner à partir des erreurs et des difficultés** — et non pas de vivre l'erreur comme quelque chose qui bloque. Il y aura beaucoup de croyances et d'habitudes à réviser, donc la capacité de **changer de direction face à des nouvelles informations** me semble absolument cruciale. Cette préconisation s'attache donc plutôt à comment on fait les choses que l'on fait déjà, plutôt qu'à des contenus particuliers.
- Ensuite, dans ces deux jours j'ai été émerveillé par un grand esprit de **réflexivité** par rapport aux pratiques professionnelles. Je pense que la transition écologique ajoute une couche à la demande de **réflexivité**, parce que des enseignants qui travaillent leurs fondamentaux, en interrogeant les bases de leur métier (enseigner, c'est quoi ? apprendre, c'est quoi ? lire, c'est quoi ? collaborer, c'est quoi ?) ce sont aussi des enseignants qui auront davantage d'intelligence des enjeux du changement face à des situations potentiellement imprévisibles.

Je termine avec un dernier point. Vous pourriez peut-être vous demander : nous fallait-il un Maître de conférences en pédagogies de la transition pour nous dire que le chemin vers le futur aurait un cœur ancien ?

Je vais clôturer en revenant sur mon éducateur préféré, Marshall McLuhan. McLuhan, de bon prof de littérature, était intéressé par les formes de penser qui deviennent à la mode et s'imposent de temps en temps. Chaque concept qui devient courant, le devient parce qu'il permet effectivement de voir des choses que l'on ignorait avant. La transition écologique nous sert pour voir qu'il y a effectivement une urgence à anticiper. On ne peut pas rester tout simplement indifférents. Mais le prix que l'on paye à chaque époque en se livrant à des figures nouvelles c'est de perdre la mémoire du fond, c'est de s'attacher juste à la figure en s'oubliant du fond. La pédagogie de la transition demeure avant tout une entreprise éducative (une pédagogie) et donc aussi un travail pour « faire sortir » (*e-ducere*) de vertus, si l'on suit des gens comme Newman.

Face à tout nouveau concept, il est donc important de ne pas perdre une mémoire du *fond* qui donne du sens aux mots que l'on utilise : sans ce fond, ils deviennent vite juste des mots vides (McLuhan et McLuhan, 1988). Ce travail ne se fait pas tout seul et ne va pas de soi, d'où mon envie de reposer quelques balises, pour ne pas oublier que, si l'on croit en l'éducation catholique comme développement de la personne et de la personne par ses vertus, ce but ne perd guère sa raison d'être quand on parle de transition écologique. En fait, savoir faire mémoire est ce qui nous apporte quelques repères importants pour que l'on puisse se réapproprier le sens de l'éducation catholique, tout en étant les hommes et les femmes que nous sommes aujourd'hui, face aux crises et aux urgences des temps dans lesquels nous vivons.

Bibliographie

Adeney Thomas, J. (2022). « Humanities and Social Sciences: Human Stories and the Anthropocene Earth System », paru dans J. Adeney Thomas (coord.), *Altered Earth: Getting the Anthropocene Right* (pp. 51–80). Cambridge: Cambridge University Press.

Dion, C., et Laurent, M. (2015). *Demain* [Documentaire]. Paris : Mely Productions

Drouet, F. avec Haffner, F. et Russi, L. (2023). Moins chauffer sans s'échauffer : une expérience de sobriété énergétique. *Expériences et Témoignages du Campus de la Transition* (Rapport no. ET-2023-04). Forges: Campus de la Transition.

Hétier, R. (2021). *L'Humanité contre l'Anthropocène*. Paris : PUF

Jancovici, J.-M. (2014). « À quand le pic de production mondiale pour le pétrole ? ». *Jancovici.com* (1 juillet) <<https://jancovici.com/transition-energetique/petrole/a-quand-le-pic-de-production-mondial-pour-le-petrole/>>

McLuhan, M. (1977). « Man and Media » (Conférence, York University). <<https://marshallmcluhanspeaks.com/lectures-panels/man-and-media>>

McLuhan, M. et McLuhan, E. (1988). *Laws of Media: The New Science*. Toronto, ON: University of Toronto Press.

McLuhan, M. (1999). *The Medium and the Light: Reflections on Religion*. Eugene, OR: Wipf & Stock.

Newman, J.H. (2020). « Discipline de l'esprit : Allocution adressée aux étudiants du cours du soir » paru dans *L'idée d'université* (pp. 207–223). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Pape François (2015). *Laudato Si'*. Paris : Parole et Silence.

Pape François (2023). *Louez Dieu : Exhortation apostolique Laudate Deum sur la crise climatique*. Paris : Pierre Téqui.

Poe, E.A. (1972). Une descente dans le Maelström. Paru dans *Histoires extraordinaires* (C. Baudelaire trad.). Paris : Le Livre de Poche.

Russi, L. (2015). *Everything Gardens and Other Stories : Growing Transition Culture*. Plymouth : University of Plymouth Press.

Walker, G. (2023). *Energy and Rhythm : Rhythmanalysis for a Low-Carbon Future*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield.

Wallenhorst, N. et Testot, L. (2023). *Vortex : Faire face à l'Anthropocène*. Paris : Payot.